



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Antropología

Percepción del Tiempo Escolar en Jóvenes de Tercero y Cuarto Medio en Establecimientos Humanista- Científicos

Memoria para optar al título de Antropóloga Social

Javiera Sepúlveda Olea
Profesor Guía: Daniel Quiroz

Santiago, Julio de 2009

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi familia por apoyarme incondicionalmente, a mi madre, a mis hermanos Alejandra y Felipe, y particularmente a mi padre por sus aportes y sugerencias claves en la etapa de problematización. También quiero dar las gracias a Pablo, por acompañarme y escucharme durante todo este proceso.

Agradezco de manera especial a Valentina Álvarez, antropóloga social, ya que sin nuestra cooperación mutua no habiéramos podido realizar, de la misma manera, el trabajo en terreno. Y también a María Sol, Mariana, Bernardita, Gabriela y Nidia con quienes pude compartir y discutir tanto el proyecto de investigación como el desarrollo de la misma.

Agradezco a mi profesor guía Daniel Quiroz por confiar en mis propuestas y por sus lecturas y comentarios de varios informes de avance, y a la profesora Sonia Pérez por entregarme de manera clara y motivante, algunos de sus conocimientos.

Por último, agradezco a todos los jóvenes que participaron en la investigación entregándonos sus percepciones y valoraciones respecto a su experiencia escolar.

Tabla de Contenidos

Introducción	5
I. Problemas y Objetivos	8
II. Contexto de la Enseñanza Media en Chile	14
2.1 Las Políticas Educativas de los '90	14
2.2 El Debate Actual	21
III. Fundamentos de la Reforma Educativa y el Tiempo en el Aprendizaje	25
3.1 Fundamentos Históricos y Teóricos de las Propuestas de la Reforma	25
3.2 La Jornada Escolar Completa	28
IV. El Concepto de Educación	34
4.1 La Educación como Institución	34
4.2 La Educación como Proceso Complejo	37
V. El Joven y Alumno	40
5.1 Aproximaciones al Concepto de Juventud	40
5.2 El Oficio del Alumno	44
5.3 El Tiempo Escolar y la Vida Cotidiana	46
VI. Metodología	49
6.1 Estrategia Metodológica	49
6.2 Conformación de los Grupos	50
6.3 Tiempo Escolar en Mi Liceo / Colegio	54
VII. Sentido e Importancia Otorgada al Tiempo Escolar	57
7.1 La Sociabilidad	58
7.2 Recibir Herramientas y Aprender	66
7.3 Poca Claridad en el Sentido del Tiempo Escolar	68
VIII. Dimensión Activa del Alumno	75
8.1 ¿Les Gusta Estudiar?	75
8.2 Desarrollarse, Enriquecerse, Investigar, Aportar	79
8.3 ¿A Quién Corresponde Generar Interés por las Clases?	86
IX. Otros Factores que Afectan las Percepciones del Tiempo Escolar	99

9.1 Los Valores en la Educación	99
9.2 El Sistema de Evaluación	107
9.3 El Tiempo de la Jornada Escolar Completa	113
X. Percepciones del Contexto Social	119
10.1 Conocer la Realidad	119
10.2 Proyectos a Futuro	124
XI. Conclusiones	131
XII. Bibliografía	136

Introducción

El fenómeno de la educación es de gran importancia para las ciencias sociales, la sociología y la psicología se han ocupado de observar desde distintas aristas y enfoques las dinámicas relacionadas con ellos. También la antropología se ha interesado por estos temas debido a que la cultura y los comportamientos sociales, que conforman el grueso de su objeto de estudio, tienen la particular característica de ser elementos aprendidos en el seno de la comunidad o de la sociedad. En primer lugar la antropología se interesó por los procesos de socialización al interior de las culturas etnográficas y más adelante agregó a este tema el estudio de la educación institucionalizada o formal. Dentro de este ámbito se inserta esta investigación que pretende reflexionar en torno a la enorme potencialidad que tiene la antropología de entregar conocimiento acerca de la educación como fenómeno social y cultural, que puede contribuir a la discusión en torno a la importancia y la calidad de la educación.

En Chile, esta posibilidad cobra especial importancia debido a la necesidad de evaluar y mejorar las políticas educativas implementadas en el marco de la Reforma Educacional. En relación a esto, se destaca la relevancia de lograr observar los procesos concretos al interior de los establecimientos, de dar cuenta de la relación entre la cultura escolar y las transformaciones que se busca instalar a través de la reforma, recogiendo las percepciones, evaluaciones y expectativas de los distintos actores. Estas ideas son de vital importancia ya que gran parte de la Reforma Educacional y del intento de potenciar una mejor calidad de educación para todos, se han conceptualizado como una transformación cultural a nivel de las salas de clases, de los establecimientos y comunidades escolares. Por otra parte, se busca encontrar respuestas frente al por qué algunas medidas o políticas implementadas no logran entregar a mediano plazo los resultados esperados, pronosticados a partir de los fundamentos y la investigación que fue utilizada en su elaboración.

Todo esto aún se plantea como desafío ya que no existen muchas investigaciones llevadas a cabo desde esta perspectiva, es decir, utilizando principalmente información cualitativa y dando cuenta del desarrollo de los procesos entre los actores relevantes en los contextos específicos. Por lo tanto, se considera que la antropología no ha respondido cabalmente ante estos problemas. Lo que ha realizado la antropología es aportar algunos de sus conocimientos (en las áreas de educación intercultural, educación rural y género), pero principalmente, sus herramientas metodológicas en la formación de profesores. El aporte de la etnografía es, de esta forma, de gran utilidad en el aprendizaje de los profesores. Pero es necesario recalcar que esto no significa que ellos puedan llevar a cabo constantes investigaciones, principalmente por las labores que deben realizar diariamente en el aula y en la planificación de sus clases. El tiempo del que disponen los profesores es bastante reducido y la investigación etnográfica o cualitativa requiere de una separación por un período de tiempo de estas obligaciones. Por otra parte, las distintas temáticas que han trabajado los antropólogos como investigadores son de gran utilidad para abordar ciertos temas y aportar con datos importantes para incluir en la consideración y elaboración de las políticas educativas. Sin embargo, se echa de menos una mirada más general e insertada en el debate actual.

En vista de todo lo anterior, la presente investigación propone una mirada general al sistema educativo chileno, de modo exploratorio, a través de uno de sus actores claves, el estudiante. Se busca analizar sus percepciones en relación a la cotidianeidad en su respectivo establecimiento escolar. Tomar en cuenta las percepciones de los alumnos, otorga la posibilidad de analizar la interacción entre una serie de factores que confluyen en el proceso educativo. Estos factores se observarán en el contexto de las políticas educativas implementadas en los últimos años en Chile.

Se pretende con esto, realizar un pequeño aporte en la dirección aquí indicada y además colaborar en la generación de textos que tengan un significado

interdisciplinario en relación a la discusión sobre educación. Aquí se describirán ciertos procesos y observaciones que pueden resultar obvios para profesores y, por supuesto, alumnos. Sin embargo, es necesario ir, de alguna manera, registrándolos, comentándolos y operativizándolos para que sean de utilidad para la investigación general.

I. Problema y Objetivos

Durante el proceso de Reforma Educacional, los estudiantes han sido uno de los actores menos consultados en cuanto a sus opiniones y percepciones. Esto resulta ser un vacío importante ya que muchos de los fundamentos pedagógicos que han guiado la Reforma Educacional, no sólo en Chile sino que en varios otros países, se basan en la dimensión activa del estudiante y en su necesidad de resolver problemas y de “aprender a aprender”. De este modo el estudiante es un actor central dentro de la educación y por lo tanto un sujeto de estudio muy relevante.

Debido a esta falta de investigaciones al respecto y a la intención de mirar la educación de un modo amplio pero a la vez específico, es decir que se expresa en distintas realidades y contextos; se considera pertinente estudiar las percepciones de la experiencia cotidiana de los estudiantes al interior de sus colegios o liceos y el sentido que ellos le asignan a ésta. Los niños y jóvenes pasan gran parte de su tiempo en el establecimiento educativo, es por esto que esta institución representa para ellos un eje de significado específico que se configura en relación al tiempo libre.

Para tomar a los estudiantes y sus percepciones como sujetos de esta investigación se consideró necesario acotar y definir claramente el grupo al que se hace referencia. Debido a la heterogeneidad de la población escolar, se decidió trabajar con los estudiantes de enseñanza media, ya que ellos pueden otorgar una mirada más amplia y diacrónica (que mira hacia atrás al conjunto de años escolares y hacia delante, a su inserción en el mundo del trabajo o de la educación superior). Al intentar abarcar la cotidianeidad escolar en relación al resto de las actividades, se considera necesario no sólo tomar al estudiante como alumno de un establecimiento, sino que de acuerdo a su condición de joven. De este modo se trabajó con grupos de jóvenes de establecimientos de diversas características para poder, en cierta medida, comparar las percepciones

determinando temas más generales –que podrían estar afectando a los jóvenes- y temas más específicos para cada grupo.

Para considerar las percepciones de los estudiantes, es necesario, en primera instancia tener en cuenta aquellas políticas y procesos que más los afectan durante su estadía en el establecimiento educativo. Se considera que aquellos aspectos de la Reforma Educacional que más habría que tener en cuenta son la reforma del currículum y la Jornada Escolar Completa. Ambos elementos tienen que ver con el tiempo que los alumnos pasan en el colegio o liceo, uno se refiere a la organización del tiempo, a la división en materias y al sentido general de éste y el otro, a la cantidad de tiempo y la posibilidad de integrar nuevas actividades al tiempo escolar.

La reforma curricular propicia cierto tipo de procesos que tienen que ver con la importancia de la experiencia que se vive en la educación. La Jornada Escolar Completa, busca ampliar la disponibilidad de tiempo para lograr éstos objetivos. En este sentido una investigación como ésta cobra especial relevancia.

“En todas las áreas se realiza un esfuerzo sistemático por recuperar el sentido de la educación, como una experiencia formativa que dota a los estudiantes de unas comprensiones y capacidades que en sí mismas inciden sobre su calidad de vida. No se trata de una educación media como antesala o preparatoria de estudios superiores, se trata de una experiencia educativa relevante, que en forma sistemática intenta ser significativa y pertinente para los estudiantes en el presente, independiente de los cursos que seguirán sus vidas.” (Gysling 2003:232)

Estos procesos son el marco sobre el cual se pregunta por la experiencia subjetiva que efectivamente presentan los estudiantes que participaron en esta investigación. Como lo que se busca son los significados y el sentido otorgado a la propia educación se ha optado por trabajar sólo con la educación Humanista-Científico, ya que, como veremos más adelante, tiene objetivos diferentes a la

Técnico-Profesional y por tanto puede portar significados diferentes para los jóvenes que en ella participan (para tomar a ambas en cuenta sería necesaria una investigación más amplia).

De este modo, preguntarse por el tiempo escolar permite relacionar una gran cantidad de fenómenos que suceden en los establecimientos educativos y determinar qué lugar ocupan, entre éstos, los procesos de aprendizaje y desarrollo. Por otra parte el marco de la vida cotidiana de los jóvenes permite relacionar (priorizar, valorizar en el discurso juvenil) el tiempo escolar con otros tiempos: el tiempo en la casa, el tiempo en la calle, organizaciones sociales, iglesias, cine, carrete, cibercafé, etc. Todos estos pueden tener relevancia para ellos, en tanto instancias que también pueden ser de aprendizaje y desarrollo. Para recoger estas percepciones, se realizaron grupos de discusión.

A continuación se presentan de manera esquemática, el tema, el problema y los objetivos que se desprenden de esta argumentación.

Tema

La Enseñanza Media Humanista-Científico en el sistema educativo chileno y la importancia del estudiante como actor.

Problema

¿Cómo perciben los jóvenes de tercero y cuarto medio el tiempo escolar y las prácticas desplegadas en el establecimiento educacional en el contexto de su vida cotidiana?

Objetivo General

Determinar cómo los jóvenes de tercero y cuarto medio perciben el tiempo escolar, en el contexto de su vida cotidiana, y sus propias prácticas dentro del colegio.

Objetivos Específicos

1. Determinar el sentido (contenidos y significaciones) que los alumnos le asignan al tiempo que pasan en el establecimiento educativo y la valoración que le otorgan para su vida.
2. Identificar el significado educativo (enseñanza-aprendizaje-desarrollo) que le otorgan al tiempo que pasan en otros lugares (instancias extraescolares).
3. Describir el rol que se auto asignan como estudiantes y las prácticas que asocian a dicho rol.
4. Analizar las percepciones de los jóvenes en relación a las propuestas de la Reforma Educacional respecto a la utilización del tiempo escolar y al rol de los estudiantes.

Para situar esta problemática se presentará una breve reseña de las políticas de educación de los últimos años en nuestro país, poniendo especial énfasis en la reforma curricular de enseñanza media y la Jornada Escolar Completa. Se indicarán también algunos estudios e investigaciones científicas que han analizado la problemática de la educación en Chile y se intentará esbozar una idea general acerca de los temas que en el último tiempo han marcado el debate público en torno a la educación.

Posteriormente se revisarán los principales conceptos que guían esta investigación con particular atención a la forma en que se está entendiendo la

educación, la experiencia escolar cotidiana y el sujeto en cuestión, el joven estudiante.

Con respecto a la educación es necesario establecer en primer lugar las bases teóricas que permiten concebirla como una institución específica. Esto se debe a que la mirada antropológica muchas veces olvida este punto inicial lo que lleva a establecer análisis que no son particulares de la educación formal y que tienden a situarla en el mismo marco que la educación en el hogar o la comunidad. Este punto de partida sociológico posiciona la investigación en un marco adecuado que posibilita la consideración de las políticas públicas respecto a la educación chilena. Sin embargo, esta problemática que busca situar a un determinado actor social en su relación con una institución social particular, requiere una mayor profundización respecto al proceso socio-cultural que ocurre en su seno. De este modo, también se observará a la educación como proceso cultural complejo, característico del ser humano, que le permite traspasar contenidos y patrones sociales y culturales a través de distintos modelos educativos. Este proceso será caracterizado por los conceptos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo que permiten desglosar los distintos aspectos del fenómeno educativo.

El sujeto central de esta investigación es el estudiante. Éste será descrito a través de dos conceptos centrales: joven y alumno. Se hace referencia a la juventud para caracterizar a este sujeto como un grupo histórico-social con rasgos particulares y, por otra parte, como etapa en el ciclo vital de los seres humanos (que determina ciertas relaciones específicas con los individuos que se encuentran en otras etapas). El concepto de alumno, demarca específicamente la relación del joven con la institución educativa y, por tanto, su posición dentro de ella.

Por último, la experiencia escolar cotidiana se operativiza a partir del tiempo escolar, ya que el tiempo que los jóvenes pasan en sus establecimientos educativos y el sentido que ellos le asignan, permite acercarse a la comprensión de la estructuración de la experiencia educativa de los jóvenes. Además posibilita

la observación de como se conjugan, desde la perspectiva del actor, las variables internas y externas a la institución educativa.

Finalmente, luego de una descripción de la metodología utilizada, se expondrán los resultados a través de la interpretación de las percepciones de los jóvenes, con el cuidado de destacar los temas que para ellos parecen relevantes y que, a la vez, son pertinentes en relación a los objetivos aquí planteados. Se podrá observar cómo los jóvenes asignan distintos sentidos al tiempo durante el cual permanecen en su establecimiento educativo y que es de acuerdo a éstos, que ellos establecen valoraciones positivas o negativas respecto a la calidad de su experiencia educativa cotidiana. Por otra parte, ellos indicarán aquellos elementos que perciben como facilitadores de su aprendizaje y desarrollo y aquellos que entorpecen su desarrollo e identificación con el establecimiento.

II. Contexto de la Enseñanza Media en Chile

2.1 Las Políticas Educativas de los '90

Chile posee un sistema escolar que contempla 12 años de educación obligatoria, 8 años corresponden a la enseñanza básica y 4 a la enseñanza media. Ésta última tiene dos modalidades a saber la educación Humanista-Científico y la Técnico-Profesional. La primera está orientada a la continuación de los estudios en el nivel superior y la segunda es de tipo vocacional y prepara principalmente para la inserción en el trabajo (Baeza 2002). Debido a que ambas modalidades declaran metas diferentes y tienen distintas formas de organización del tiempo en el currículum, esta investigación se centrará en la educación Humanista-Científico que, como veremos más adelante está enfocada con mayor énfasis en la Formación General.

El sistema educativo del país en los últimos años ha sido objeto de un proceso que ha sido denominado Reforma Educativa. Los fundamentos de esta serie de políticas se encuentran en el análisis de la educación chilena que se comenzó a hacer a inicios de la década del 90, tras el retorno a la democracia. Se observó que si bien la matrícula en enseñanza media había aumentado, había una serie de problemáticas que contribuían al deterioro de la educación (Baeza 2002). Por otra parte, por la ampliación de la matrícula, la enseñanza media debía replantearse su sentido y comenzar a reconocer al sujeto al que se dirige.

“Así, uno de los principales elementos del diagnóstico de la “crisis” de la educación media a comienzos de los noventa era el de su falta de identidad: de un nivel originalmente destinado a quienes querían proseguir los estudios en la universidad, había pasado a ser de hecho un factor fundamental para el desarrollo personal, social y laboral de ocho de cada diez jóvenes.” (Lemaitre *et als.* 2003:317)

Algunas de las problemáticas detectadas fueron los bajos resultados en el aprendizaje, las altas tasas de repetición y deserción, la desigualdad social, la baja posibilidad de ingresar a la educación universitaria y el deterioro de la profesión docente.

Ante este diagnóstico se comenzaron a implementar una serie de políticas en educación, que serían la antesala de lo que posteriormente se llamó la Reforma Educacional. En esta primera instancia “(...) la intervención del Estado se va a concentrar en dar respuesta a los problemas derivados de la baja calidad e inequidad del sistema educativo” (Baeza 2002:166). Estas políticas consistieron principalmente en el aumento del gasto en educación, la regulación de la profesión docente y el establecimiento de programas de mejoramiento de la educación focalizados en escuelas y liceos de bajos recursos, al mismo tiempo que se intentaba construir ciertos consensos políticos respecto a la necesidad y al tipo de cambios que se debían implementar en la educación chilena.

En relación al financiamiento del sistema, en 1993 “(...) se permitió a las escuelas básicas privadas subvencionadas (no así a las municipales), como a los liceos que atienden educación secundaria, tanto municipales como privados subvencionados, exigir un pago a las familias, que se agrega a la subvención fiscal, como fórmula de copago, pero donde, pasados ciertos límites en el cobro a la familia, disminuye la subvención estatal proporcionalmente” (Baeza 2002:167).

En 1991 el gobierno definió una nueva regulación del régimen laboral de los profesores, estableciendo el Estatuto Docente (Ley 19.070). De acuerdo a distintos análisis, si bien esta medida generó algunos beneficios, también produjo varios problemas, al dificultar la administración eficiente del sistema (Baeza 2002, Cox 1997). Posteriormente, en 1995 se realizaron algunas modificaciones a las normas del Estatuto Docente, en relación al Plan de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) y el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) (Baeza 2002).

De gran importancia durante este periodo fue el establecimiento de una serie de programas para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE). Estos programas se realizaron primero en la educación básica pero a partir de 1992 se iniciaron las acciones de MECE Media y su proceso de intervención se desarrolló entre 1995 y el año 2000 (Baeza 2002). “El Programa MECE Media establece como objetivo general: aumentar la eficiencia interna y externa, la calidad y equidad de todos los liceos subvencionados, municipales y particulares, y fortalecer la capacidad de gestión del sector” (Baeza 2002:169). El programa abarcó diversos aspectos entre los cuales destacan acciones de desarrollo del Ministerio de Educación, acciones directas en los liceos a través de programas para mejorar los procesos al interior del liceo (Gestión Pedagógica, ACLE) y diversos sistemas de soporte. Complementariamente se establecieron también fondos para proyectos de desarrollo educativo promovidos desde los propios liceos con sistemas de apoyo externo.

Hacia el segundo Gobierno de la Concertación se convocaron dos instancias para realizar propuestas respecto al tema educativo, el Comité Técnico sobre la Modernización de la Educación de Alto Nivel y, posteriormente, la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación; proceso que concluyó a fines del año 1994 con un planteamiento de política de reforma educativa propiamente tal. De esta forma a partir de un Acuerdo Marco para la Modernización de la Educación Chilena en 1995, desde 1996 se le dio al proceso el nombre de Reforma Educacional, enfatizando la idea de que no sólo había que mejorar la educación, sino más bien comenzar a avanzar hacia una nueva educación. Baeza describe la implementación de esta Reforma Educacional a partir de cuatro ámbitos, a saber, 1) programas de mejoramiento e innovación pedagógica, 2) reforma curricular, 3) desarrollo profesional docente y 4) jornada escolar completa (Baeza 2002). Como se verá más adelante, estos puntos se encuentran estrechamente relacionados entre sí.

Como ya se ha afirmado, los programas de mejoramiento de la calidad de la educación se habían iniciado anteriormente. Ellos dieron cuenta de la necesidad de mejorar los equipos de gestión para permitir la inserción de nuevas prácticas pedagógicas. “Una característica medular que instalan los programas de mejoramiento y refuerza la Reforma, lo constituye la <<descentralización pedagógica>>, que desarrolla la capacidad de los centros escolares y los docentes para mejorar los aprendizajes e innovar en la pedagogía, a través de proyectos preparados por las escuelas y apoyados por el Ministerio de Educación.” (Baeza 2002:173).

Una parte central de la Reforma Educacional se da en la reforma curricular. Esta última expresa las concepciones acerca de cómo debe ser estructurada esta nueva educación. Es muy relevante destacar el sentido “descentralizador” de la reforma curricular. Ya a partir de la Ley Orgánica de la Educación (LOCE), heredada del régimen militar se habían establecido los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios en lugar de que las materias estuvieran regidas por planes y programas de estudio definidos por el Ministerio de Educación. De este modo, cada establecimiento escolar había adquirido la posibilidad de formular sus propios planes y programas de estudio (Cox 2003). La Reforma Educacional continuó con dicha tendencia y generó un nuevo marco curricular para la enseñanza básica desde 1996 y para la media, desde 1998.

“A partir de éstos, tanto el Ministerio de Educación, como los establecimientos que así lo decidieron, elaboraron sus propios programas de estudio que desde el año 2002 cubren toda la secuencia escolar. La descentralización del control del currículum hasta ahora no ha significado una transformación en la proporción de establecimientos con programas de estudio propios.” (Cox 2003:4)

Las principales ideas del nuevo marco curricular estuvieron centradas en la importancia del aprendizaje basado en la actividad de los alumnos y en sus características y conocimientos previos (Baeza 2002). Los fundamentos y énfasis

que promueven los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios están orientados a establecer la centralidad del estudiante en el proceso educativo. Como afirma Baeza “Esto exige desarrollar estrategias adaptadas a un alumnado heterogéneo e implica pasar desde una pedagogía predominantemente lectiva, a una basada en la exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos por parte de los alumnos. Por último, se busca el desarrollo de destrezas y capacidades de orden superior, a través del dominio de contenidos esenciales” (Baeza 2002:173). El nuevo marco curricular tiene como meta formar a los alumnos en sintonía con las necesidades de la sociedad globalizada y centrada en el conocimiento. Por lo tanto, se considera necesario promover la abstracción, el pensamiento sistémico, la experimentación, el aprender a aprender, la comunicación y el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, el manejo de la incertidumbre y la adaptación al cambio, la ciudadanía y los derechos humanos, estándares de logro más altos y la relevancia del currículum en relación a la vida de los estudiantes (OCDE 2004).

Con respecto específicamente al currículum de enseñanza media,

“El referente del currículum más que en el pasado se interroga por los saberes relevantes para desenvolverse en el mundo actual, buscando los puntos de encuentro entre las necesidades formativas requeridas para el desarrollo de la persona, para el ejercicio ciudadano, para la inserción laboral y para la consecución de estudios superiores (...) Las distinciones entre lo académico y lo laboral, entre lo intelectual y lo manual, o entre ciudadanos y no ciudadanos, que alguna vez organizaron el currículum, en el contexto actual no tienen validez.” (Gysling 2003:228)

En relación a la centralidad del joven-estudiante, ya la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación había sostenido, entre otras cosas, que la educación media debía orientarse al “desarrollo de un sentido de identidad

personal del joven, especialmente en torno a la percepción de estar adquiriendo unas ciertas competencias que le permiten enfrentar y resolver problemas y valerse por sí mismos en la vida” (Baeza 2002:174).

El nuevo marco curricular también se orientó a cambiar las formas de utilización del tiempo y de organización de la enseñanza media. De este modo se estableció que la enseñanza media debía dedicar sus dos primeros años, es decir 1° y 2° año medio, a la Formación General. Posteriormente, en 3° y 4° medio se incorpora la Formación Diferenciada. Durante estos dos últimos años, la educación Humanista-Científico mantiene su orientación principal a la Formación General, mientras que la educación Técnico-Profesional se centra más en la parte Diferenciada. La educación Humanista-Científico le otorga dos tercios del tiempo total a la Formación General y la educación Técnico-Profesional, un tercio (Cox 2003). A esto se agrega un tiempo de Libre Disposición, reforzado por la Jornada Escolar Completa (Baeza 2002).

“La Formación Diferenciada en la modalidad Humanístico-Científica, se basa en la necesidad de atender las aptitudes vocacionales de alumnos y alumnas, armonizando sus opciones, con requerimientos de la cultura nacional y el desarrollo productivo, social y ciudadano del país y de la región o localidad. Concretamente establece que una proporción del plan de estudio (9 horas a la semana) debe dedicarse a una combinación de asignaturas (no menos de dos ni más de cuatro) que los alumnos eligen porque les interesan o atraen más. Estas, en su modalidad “diferenciada”, tratan con mayor latitud o profundidad determinados objetivos y contenidos. Así en 3° y 4° Año, el marco curricular define para cada asignatura, objetivos y contenidos para la Formación General, y otros para la Formación Diferenciada. Los establecimientos, sin embargo, eligen qué y cuántos “canales” u opciones de diferenciación ofrecer” (Cox 2003:5).

Este nuevo currículum y especialmente los objetivos que implica, indudablemente requieren de una formación y desarrollo profesional docente

diferente. De este modo se empezaron a buscar formas para promover un modo de enseñanza distinto entre los profesores que permitiera generar mejores aprendizajes. Por último, la Jornada Escolar Completa otorgaría a profesores y alumnos una mayor cantidad de tiempo para lograr desarrollar los procesos requeridos.

En relación a la aplicación de estas nuevas políticas en el tema educacional durante los años 90, la mayoría de los informes concordaban en que la década del 2000 debía estar orientada a la idea de llevar la reforma al aula. Esto se vincula con la evaluación de que se registraron muchos avances tanto en el plano material como en el cambio de varias prácticas que afectaban la relación profesor-alumno y la relación entre los profesores y su establecimiento, sin embargo, sólo cambios superficiales en los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje (Cox 2003, OCDE 2004, Baeza 2002). Se observaba también que los profesores habían ido cambiando su discurso respecto a la educación, acercándose a las ideas pedagógicas consideradas contemporáneas y valorando las formas de enseñanza-aprendizaje promovidas por la reforma curricular. Sin embargo, persistía la dificultad de llevar estas ideas a la práctica (Cox 2003).

En resumen, se sostiene que ha habido mejoras en la cobertura y en los contextos y relaciones de aprendizaje. Sin embargo se mantienen los problemas en los resultados de aprendizaje y en la segmentación social que afecta al sistema educativo chileno.

Por último, respecto a la Enseñanza Media, hay que destacar el hecho de que en el año 2003 se realizó una reforma a la Constitución que extendió la educación obligatoria a los 12 años. Esto buscaba reforzar los programas que tenían como objetivo prevenir la deserción escolar en los jóvenes. Por otra parte otorga una nueva situación a estos estudiantes en la que perciben el liceo de distinto modo, lo que puede generar una serie de problemáticas como, por ejemplo, la visión de que el hecho de haber salido de cuarto medio no vale mucho

social y laboralmente. Así el tiempo escolar se ha ampliado no sólo en cuanto a horas diarias, sino también en términos de años escolares lo que hace que la experiencia de la enseñanza media sea algo cercano para gran parte de la población juvenil.

2.2 El Debate Actual

El Informe de OCDE 2004 se posiciona actualmente como uno de los documentos que reabren el debate sobre el sistema educativo chileno, al afirmar que éste se basa de manera excesiva en el mercado para garantizar su calidad. Este debate alcanza su punto de mayor difusión e impacto con las movilizaciones de los estudiantes secundarios, el año 2006. Uno de los fundamentos de la molestia que provocan las deficiencias del sistema educativo, es que la educación se sigue concibiendo como el elemento del sistema que está encargado de disminuir la inequidad, de garantizar la movilidad social y de integrar a los individuos a la sociedad. Si bien esta es una sobrecarga de expectativas en cuanto a problemáticas que tienen una relación más directa con el sistema económico y político, la educación es un elemento fundamental en la formación de los sujetos que componen la sociedad y por tanto su calidad es un tema muy relevante.

Debido a estas problemáticas, el sistema educativo chileno ha estado constantemente bajo la mirada de las ciencias sociales que han aportado una serie de análisis y propuestas sobre la educación en general -la educación y la pobreza, la educación y el cambio social-, el curso que han seguido las políticas educacionales y sobre temas específicos como la convivencia escolar, el tema del género al interior de la escuela y la interculturalidad.

La mayoría de las investigaciones en el ámbito de la educación chilena han establecido dos líneas de discusión, de mayor difusión, sobre las que existe cierto consenso. En primer lugar se afirma que el sistema educativo chileno da una

excesiva importancia al mercado como elemento regulador de la calidad de la educación, ello debido principalmente a los cambios impuestos por la dictadura militar. El hecho de asumir que la competencia entre establecimientos educativos llevará a un progresivo mejoramiento de los mismos, trae consigo una serie de problemas como lo son las diferencias en capacidad de elegir establecimiento entre aquellas familias que tienen más recursos para destinar a la educación de sus niños y aquellas que no cuentan con dichos recursos. Por otra parte la idea de que los padres elijan las escuelas no se aplica plenamente debido a que también los establecimientos pueden escoger a sus alumnos a través de diversos procesos de selección. Esto lleva a la segunda línea de trabajo que es aquella que demuestra que el capital familiar, económico, social y cultural de cada niño determina su trayectoria y sus logros o fracasos escolares. Esto indica que el sistema educativo está actuando sólo como un reproductor de las diferencias existentes en la sociedad chilena. Algunos (Redondo *et als.* 2004) han trabajado este concepto más allá realizando correlaciones a partir de los resultados de las pruebas SIMCE y PSU para indicar que la diferencia en los diversos capitales (cultural, social y económico) de los niños es la responsable del menor rendimiento comparativo de los liceos y escuelas municipales. De este modo los establecimientos municipales (a pesar de las diferencias que puedan existir en infraestructura, materiales pedagógicos, remuneración de los profesores, etc.) no son necesariamente menos eficientes que los colegios particulares en cuanto a la diferencia que logran generar sobre los capitales iniciales de los niños. Dadas las condiciones en que los niños ingresan a la educación municipal, la escuela o liceo sí hace una diferencia, pero ésta no se manifiesta en los puntajes por el hecho de que se comparan con el resto de los establecimientos cuyos niños cuentan con un mayor capital social y cultural inicial.

El concepto de necesitar más tiempo al interior de los establecimientos educativos, da cuenta de que una de las maneras para explicar este enorme impacto del capital inicial es definir que los niños con menor capital o en situación de mayor “vulnerabilidad” o “riesgo” traen a la escuela una serie de problemas

sociales y menores conocimientos previos y que los establecimientos se dedican a la mitigación de estos problemas, no pudiendo avanzar en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos del currículum. Otra forma de explicar (más cercana a la antropología y también a la psicología) esta especie de determinismo en el sistema educativo chileno, es la idea del choque entre la cultura que el alumno trae consigo y la cultura académica o escolar.

Al parecer no hay una mayor profundización o complementación entre estas respuestas, una más bien de sentido común que apela a una situación práctica y otra que no profundiza en el concepto de cultura y las posibilidades de enriquecimiento que están detrás de las dinámicas a través de las cuáles se relacionan culturas diversas. He aquí un nicho importante de investigación: contamos con las correlaciones estadísticas que indican el impacto del capital inicial sobre la trayectoria del alumno, ahora es necesario profundizar en cuáles son los procesos, las formas concretas en que esto funciona. Conociendo estos procesos es posible entrar de una manera distinta al tema de la calidad de la educación. Se establece como punto relevante para la antropología, el espacio en el que interactúan las variables, internas y externas a la escuela o liceo que afectan el desarrollo de los niños y jóvenes.

Una manera interesante de abordar esta temática es centrándose en los estudiantes como actores muy relevantes en la interacción entre los factores externos e internos que se despliegan en las dinámicas que se desarrollan al interior de los establecimientos educativos. En la bibliografía hay poca información acerca de lo que los estudiantes desean aprender, de lo que están aprendiendo y de cómo utilizan y valoran aquello que aprenden (Torres 2005). Por otra parte es importante conocer qué sentido le dan los estudiantes a la educación, qué disposiciones hacia el aprendizaje presentan, con qué elementos relacionan ellos sus capacidades o dificultades en la escuela. Por último qué sentido le otorgan a sus propias prácticas en relación a la educación y cómo se constituyen como actores dentro de este fenómeno social.

Frente a las propuestas de políticas públicas que se han desarrollado a partir de las movilizaciones estudiantiles, el informe entregado por el Consejo Asesor por la Calidad de la Educación y el proyecto de Ley General de Educación, Bellei, Contreras y Valenzuela plantean la existencia de una “agenda pendiente en educación” (Bellei *et al*s 2008). De acuerdo a estos autores el sistema escolar debe ahora preguntarse por los nudos críticos y las propuestas para resolver los problemas que afectan las bases de dicho sistema.

“(…) esa base son las capacidades docentes para enseñar, las capacidades de los equipos directivos y los administradores para gestionar las escuelas y liceos, y los recursos puestos a su disposición.” (Bellei *et al*s. 2008:15)

Junto a esto, es preciso agregar que además de la preocupación por las políticas que se debieran implementar en relación a estos temas, los investigadores particularmente en el área de educación, psicología y antropología, deberán seguir generando conocimiento acerca del proceso que se desarrolla en el seno de la educación, las relaciones sociales, culturales y económicas, en los distintos contextos, que promueven el aprendizaje y el desarrollo de los jóvenes y niños como sujetos en esta sociedad. De este modo los docentes, los directivos y administradores y también los propios alumnos tendrán más herramientas para poder utilizar de mejor manera los recursos disponibles.

III. Fundamentos de la Reforma Educacional y el Tiempo en el Aprendizaje

3.1 Fundamentos Históricos y Teóricos de las Propuestas de la Reforma

Para poder analizar las percepciones de los jóvenes en relación a las prácticas promovidas por la reforma y realizar una mayor focalización en los procesos al interior de los establecimientos, es necesario desglosar el significado que las nuevas políticas debieran tener para la experiencia cotidiana. Es por esto que se revisarán los fundamentos históricos y teóricos que indicarán por un lado, el sujeto que se quiere formar y por otro, las formas y metodologías a partir de las cuales se espera lograr esto.

Como se ha mencionado anteriormente, la reforma busca generar a un sujeto que pueda responder frente a los requerimientos de la globalización y de la sociedad de la información. Estas inquietudes, surgieron en primera instancia de las comisiones económicas de los países, primero en Europa y luego en Latinoamérica donde la CEPAL realiza la orientación general de las reformas educativas. El trabajo en la sociedad contemporánea, requiere de acuerdo a estas orientaciones, de un sujeto que tenga la capacidad de aprender rápidamente, adaptarse a los cambios, solucionar problemas, crear e innovar¹.

En el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, se establecen las directrices generales para el ámbito de la educación propiamente tal. En este informe se destaca la necesidad de instalar la educación permanente, es decir que se mantiene a lo largo de toda la vida de los individuos. Esta idea es el resultado de la cantidad de cambios que se observa en la vida profesional actual que requieren de sujetos con las capacidades ya mencionadas. De esto se desprende que la educación formal

¹ Entrevista a informante calificado, Sonia Pérez, doctora en Psicología Social y del Desarrollo, Psicóloga del Departamento de Psicología y del Equipo de Psicología y Educación, Universidad de Chile. Diciembre 2009.

debe sentar las bases para este aprendizaje continuo. Es por esto que se afirma que en la educación formal, los niños y jóvenes deben formar su capacidad y gusto por aprender, a esto se le denomina aprender a aprender. Así, se define que en su paso por la educación formal, las personas deben aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser. Aprender a conocer implica que dados los rápidos avances de la ciencia y las formas de la actividad económica y social, cada uno debe acceder a una base de conocimientos a partir de los cuales se podrá seguir aprendiendo. Aprender a hacer, hace referencia a las competencias que se deben adquirir para hacer frente a distintas situaciones y equipos laborales. Por último aprender a ser implica generar cierta autonomía y capacidad de juicio, explorando los talentos propios con responsabilidad por el total de la sociedad. Todos estos aspectos de la educación, se relacionan también con la idea de aprender a vivir juntos. A partir de estos ejes la comisión entrega ciertas orientaciones respecto a la forma en que se debe dar la reforma educacional, poniendo especial énfasis en los distintos actores y por lo tanto, recomendando una cierta descentralización para permitir la participación e innovación a nivel de los establecimientos (Delors 1996).

A partir de esto, la Reforma Educacional Chilena con las políticas que ya se han descrito, comienza a buscar el modo en que se pueden realizar todos estos cambios. La reforma completa que se llevó a cabo en España, es un referente importante. Se empieza a sostener que hay que cambiar a los profesores, las evaluaciones y también el tiempo escolar. En Chile, se buscan metodologías y fundamentos teóricos educativos alternativos al conductismo, la corriente de la psicología que en ese momento entregaba mayor información a la pedagogía. Es importante destacar que en Chile existían modelos alternativos de educación (principalmente de las elites) basados en otras corrientes como el humanismo. La reforma, empezó dándole espacio a estas distintas concepciones, pero a la larga encontró afinidad con el modelo constructivista, muy importante en la reforma española².

² Entrevista a informante calificado, Sonia Pérez, psicóloga.

Solé y Coll afirman que la teoría del constructivismo debe asumir en primer lugar la dimensión social de la educación escolar. Ella se presenta en que la educación escolar es un proyecto social que se lleva a cabo en una institución social. De este modo, el aprendizaje en el contexto de la educación escolar no debe verse sólo a partir de la dimensión individual, sino que considerando también los factores sociales y culturales (Solé y Coll 1999). Se trata de un enfoque que busca que no se “opongan aprendizaje, cultura, enseñanza y desarrollo; que no ignoren sus vinculaciones, sino que las integren en una explicación articulada” (Solé y Coll 1999:11).

Para este enfoque es muy importante el carácter activo del aprendizaje, debido a que éste se observa como producto de una construcción personal. Sin embargo, en ella no sólo interviene el niño o joven que construye su conocimiento sino que también los “otros significativos” o “agentes culturales” (Solé y Coll 1999). En el caso de la escuela éstos serían en primera instancia los profesores y los demás alumnos. En el caso de la familia los principales “otros significativos” son los padres y parientes que participan en la crianza del niño o niña. Esta concepción de la construcción de conocimiento permite que no se oponga la internalización de la cultura al desarrollo individual debido a que se combinan la construcción individual y la interacción social. De acuerdo a estos autores, se debe comprender que aprender no es copiar la realidad, sino que se trata de que el individuo frente a un objeto de la realidad o a un contenido específico, lo integre en relación al conocimiento previo que posee y le asigne significados propios. Cuando se da este proceso, se está ante el *aprendizaje significativo*. Así, cuando se habla de construir el conocimiento, lo que se está diciendo es que cada uno atribuye significado personal a los contenidos puestos a su disposición. Estos contenidos siempre implican una selección y por lo tanto son discutibles. Sin embargo, través de ellos se busca que el que aprende se acerque a la cultura de su medio social y a la vez se individualice gracias a la asignación de significados propios (Solé y Coll 1999).

Para que esta forma compleja de aprendizaje se produzca es necesario que los alumnos manifiesten cierta disposición hacia el aprendizaje significativo. Esto es, ellos deben querer comprender, interactuar con el contenido y relacionarlo con su experiencia anterior y conocimientos previos. Siguiendo a Solé, esto no siempre ocurre, por razones que van más allá del solo alumno y que contribuyen a que a veces éste se limite a cumplir los requisitos intentando prever lo que el profesor considerará relevante y las preguntas que éste formulará (Solé 1999).

Cabe destacar que el gran énfasis en los conocimientos y experiencia previa de este enfoque (Solé 1999, Miras 1999, Moreira 2000), respaldan en cierta medida el aumento de la jornada escolar y, especialmente, el esfuerzo que se realiza para promover la educación inicial. Sin embargo este tema es problemático debido a la ya mencionada segmentación socio-económica que presenta el sistema educativo chileno, donde los conocimientos previos de los alumnos son muy diferentes entre los distintos establecimientos y donde se tiende a agrupar a los niños y jóvenes de forma muy homogénea.

En relación a estas ideas acerca de cómo debiera darse el proceso educativo en el contexto de la Reforma Educacional chilena, es importante que se observe y evalúe su desarrollo, tomando en cuenta, por una parte, el proyecto político que implican los objetivos que se buscan alcanzar y por otro, su despliegue en los establecimientos educacionales chilenos.

3.2 La Jornada Escolar Completa

La Jornada Escolar Completa (JEC), aprobada el año 1997, es un cambio central para la Reforma Educacional y que se tratará por separado debido a su relación con el tiempo escolar.

La JEC se fundamenta principalmente en dos ideas generales. En primer lugar, se sostiene que a mayor tiempo dedicado a la enseñanza al interior de los establecimientos educativos, mejores son los aprendizajes obtenidos por los estudiantes. Esta concepción parte de una serie de investigaciones sobre la efectividad de la educación y también de la observación de experiencias en Chile (programas implementados por la reforma) y otros países (Baeza 2002, Romero 2004). En segundo lugar, dada la heterogeneidad socioeconómica de los estudiantes y la segmentación entre las escuelas y liceos, la JEC busca favorecer a los niños y jóvenes (y los establecimientos en los cuales estudian) más pobres, con menor capital cultural para enfrentar los saberes promovidos por el sistema educativo. Se considera que en estas circunstancias disponer de una mayor cantidad de tiempo, permitiría que obtuvieran mejores resultados en los aprendizajes. Por otra parte y en relación a esto último, la escuela o liceo actuaría como un factor de protección para niños y jóvenes al impedir que ellos pasen la mayor parte de su tiempo solos, en ambientes en los que no pueden cumplir con sus tareas y estudio, que además propician problemáticas como la deserción escolar, la drogadicción y el trabajo infantil (Baeza 2002).

En relación al primer tema, se observó a través de los distintos programas que formaron parte de la Reforma Educacional que se requería de más tiempo para cumplir con los procesos que se estaban promoviendo. Así por ejemplo, cuando se buscan cambios en las prácticas pedagógicas, en las escuelas y liceos, que integren la experiencia de los distintos actores y variadas formas de aprender, se requiere de una mayor cantidad de tiempo escolar. Lo mismo para otros procesos como la utilización y aprovechamiento adecuado de los recursos de aprendizaje entregados a los establecimientos educativos (textos, bibliotecas, materiales didácticos, informática educativa); el mejoramiento pedagógico a partir de la apertura de espacios de exploración e innovación para la comunidad educativa; el aprendizaje activo y diferenciado y el desarrollo de habilidades de orden superior que forman parte del nuevo marco curricular; y por último, la

participación de la comunidad en la definición del Proyecto Educativo Institucional (Jara *et als.* 1999).

Los procesos aquí mencionados requieren que cada establecimiento elabore su proyecto de JEC en conjunto con la comunidad, definiendo sus prioridades y propósitos educativos. Los cambios que implica el paso a la JEC, contemplan diversas posibilidades que pueden referirse a mayor tiempo para reforzar algunos sectores o subsectores, actividades de libre elección que tengan coherencia con el Proyecto Educativo Institucional, cumplir con los nuevos requerimientos del currículum, momentos y contenidos para la reflexión de los docentes, reorganización con criterios pedagógicos del tiempo escolar diario (alternancia de trabajo con recreos más extensos y actividades complementarias), actividades de apoyo reguladas para los estudiantes (estudio dirigido, realización de tareas, grupos diferenciales, trabajo en laboratorios y talleres) (Jara *et als.* 1999).

Con respecto a la relación más específica entre tiempo y aprendizaje, un artículo de Sergio Martinic da cuenta del diagnóstico que se realiza a partir de varias investigaciones en Latinoamérica respecto a la utilización del tiempo escolar. La idea central es que en la mayoría de los países durante la década del 90, el tiempo establecido para la jornada y los días asignados al año escolar no eran utilizados de manera óptima para la enseñanza de los contenidos curriculares. Esta situación se debía a una serie de factores externos como por ejemplo el clima, el aislamiento de algunos establecimientos y la inasistencia de los profesores. Y también a factores internos como el hecho de que gran parte del tiempo del profesor con sus alumnos estaba dedicado a la administración de la clase, a la disciplina y a las interrupciones (Martinic 1998). Sostiene el autor,

“Se ha demostrado que en la mayoría de los países de América Latina son escasas las horas y los días dedicados a la enseñanza sistemática en las escuelas básicas. Ello afecta de un modo particular a los niños pobres que no

pueden compensar dichas carencias con espacio, tiempo y estímulo para el estudio en sus realidades familiares” (Martinic 1998:40).

Sin embargo, aclara que las diversas investigaciones no permiten sostener que el aumento de tiempo para la enseñanza por sí solo produce una mejora en la cantidad y calidad de los aprendizajes. Existen muchos factores que pueden influenciar esta dinámica. Algunos de estos factores se encuentran en los alumnos, en su motivación, en su esfuerzo y en su forma de percibir el tiempo otorgado a la enseñanza. La pregunta sería entonces cómo lograr generar un tiempo de mejor calidad para ellos.

Para potenciar los fundamentos de la reforma, ya expuestos, la JEC debiera significar que la mayor disponibilidad de tiempo se utilizara para relacionar los aprendizajes de los alumnos con su experiencia previa. Se buscaba incluir contenidos y talleres que contextualizaran mejor el contenido de las demás materias. Y, de esta manera, unir el conocimiento promovido por el currículum con las necesidades, intereses y gustos de los niños y jóvenes. En el fondo, la JEC, se pensó como un tiempo de articulación entre lo que el país espera que el niño aprenda con las lógicas de la realidad local³.

La JEC, ya lleva varios años a través de los cuales se han ido integrando una cantidad cada vez mayor de establecimientos educativos, a saber, 7.322 al año 2007 (Martinic *et als.* 2008). Durante este tiempo se han realizado algunas investigaciones para monitorear su desarrollo. Estos estudios se han centrado principalmente en cotejar la distribución de las horas escolares y las actividades contempladas por la JEC, además de recoger algunas percepciones (de manera más bien cuantitativa) de los distintos actores respecto al cambio que ha significado la implementación de la JEC. A partir de ellos, se ha sugerido que no se han producido grandes cambios en la forma de organizar y gestionar el tiempo

³ Entrevista a informante calificado, Sonia Pérez, psicóloga.

en las escuelas, justamente lo que podría resultar en mejores aprendizajes (Martinic *et als.* 2008).

“En efecto, la mayor parte del tiempo JEC se destina a las clases definidas en el plan común obligatorio sin cambios en el horario tradicionalmente establecido ni en las prácticas pedagógicas. El tiempo adicional o de libre disposición en la mayor parte de los casos, se destina a la enseñanza de materias.” (Martinic *et als.* 2008:125)

De este modo, se observa que el tiempo en los establecimientos con JEC, se sigue estructurando de manera rígida. En ellos no se realiza una integración del tiempo “extra” con el tiempo “normal” de modo que se produzca un esquema más flexible. Lo que se suele hacer es ampliar las materias tradicionales e implementar algunos talleres, pero que se conciben como actividades adicionales y que no tienen gran relación con las demás materias (Martinic *et als.* 2008).

Estos autores proponen la importancia de tomar en cuenta los procesos al interior de los establecimientos y especialmente lo que piensan los distintos actores involucrados en la implementación de este programa.

“La implementación de la JEC es un buen ejemplo de la importancia que tienen en sus resultados los factores asociados al pensamiento de los profesores y a la cultura de la escuela.” (Martinic *et als.* 2008:125)

En el texto citado se expone un análisis, a partir de los datos recogidos por DESUC⁴, acerca de cómo las percepciones de los profesores respecto a las posibilidades y capacidades de sus alumnos, se relacionan con su forma de mirar y enfrentarse al programa JEC. Se sostiene que los profesores tienen fuertes ideas respecto a la influencia que las condiciones socioeconómicas familiares

⁴ Evaluación de la Jornada Escolar Completa realizada por la Dirección de Estudios Sociológicos de la Universidad Católica de Chile (2005), por encargo del Ministerio de Educación.

tienen sobre las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos. Por otra parte también parece existir una mirada pesimista con respecto al entorno, del cual forma parte el propio establecimiento. De este modo resulta difícil que los profesores se enfrenten de manera adecuada o productiva a los desafíos propuestos por esta política.

A partir de esto, los autores afirman que el tiempo disponible debe entenderse de modo flexible. Es decir, no sólo con tener mayor cantidad de tiempo, se mejorarán los aprendizajes. Sino que es necesario tener en cuenta otros factores como el compromiso de los estudiantes, la gestión del tiempo y las representaciones y expectativas que tengan los profesores (Martinic *et als.* 2008).

Por último, cabe destacar, que la JEC fue uno de los temas tratados por los estudiantes durante las movilizaciones del año 2006. Esta política fue bastante rechazada por algunos de los establecimientos educativos plegados al movimiento.

IV. El Concepto de Educación

4.1 La Educación como Institución

Al hacer referencia al sistema de educación formal nos encontramos frente a un aspecto particular del fenómeno educativo, cuya principal característica está dada por su base institucional.

El concepto de educación, en antropología, se relaciona al de socialización o enculturación. La socialización es un proceso que ocurre en la vida de un sujeto joven en los diferentes contextos en los que participa, partiendo por el hogar, el barrio, etc. A través de este proceso el individuo adquiere las habilidades sociales necesarias para vivir en su sociedad. La enculturación es un concepto similar, pero el énfasis lo marca la internalización de la cultura en la cuál este individuo se debe desenvolver. También hay otro tipo de socialización que es la socialización formal, institucionalizada. Esta se expresa en la escuela, el colegio, el liceo y en el sistema educativo que los rige en cada país o región.

Esto último es lo que Durkheim denomina educación (Durkheim 1989, 1992), poniendo énfasis en su carácter institucional. Para efectos de esta investigación es muy relevante revisar la idea de la educación como una institución que está normativizada y que cumple (o busca cumplir) ciertas funciones en cada sociedad. Se entiende entonces que el liceo o colegio son instituciones educativas y su función no es nunca la misma que la de la socialización no formal y la enculturación (sin embargo distintos procesos de socialización y de enculturación también ocurren al interior de las instituciones educativas).

La educación es, de acuerdo a Durkheim, una institución en la que las generaciones adultas intentan enseñar a las nuevas generaciones los conocimientos académicos y morales propios de la sociedad en cuestión.

Durkheim ha definido al niño como una especie de tabula rasa en la que se van inscribiendo los distintos conocimientos. La teoría e investigaciones posteriores han demostrado que este concepto de tabula rasa no aplica ni desde la psicología y la forma de aprender del niño, ni tampoco debido a la socialización y enculturación que ha tenido en los distintos contextos en los que ha participado durante su vida⁵. Es por esto que respecto a este autor se enfatizará la definición de la educación como una institución la cuál cumple una función social a través de ciertas normas.

Otra crítica frecuente al planteamiento de Durkheim es el hecho de que para él la transmisión de conocimiento de una generación a otra no parece presentar mayor conflicto (aunque sí analiza los cambios que se llevan a cabo en la educación, en concordancia –y también cierta anticipación- con los distintos procesos históricos). En este sentido, los trabajos de Bourdieu son claros al proponer una función perniciosa que puede estar cumpliendo el sistema educativo, a saber la reproducción de la dominación de clase (Bourdieu y Passeron 1995). Bourdieu y Passeron demuestran que un sistema educativo como el francés a través de sus normas y forma de funcionamiento contribuye a imponer los conocimientos importantes para la clase dominante y a inhabilitar a través del sistema de evaluación a quienes no comparten ese conocimiento ni las situaciones socioeconómicas que lo sustentan. Estos autores también ponen énfasis en el tiempo, al afirmar que el traspaso de principios de una arbitrariedad cultural (aquellos conocimientos validados por la clase dominante), requiere un trabajo pedagógico duradero de modo que se logre generar una interiorización de estos principios capaz de perpetuarse a través de prácticas acordes a ellos (Bourdieu y Passeron 1995).

⁵ De acuerdo a Molina, “(...) el individuo humano, de ninguna manera, es la tabula rasa que han supuesto Durkheim, el conductismo y el sentido común pedagógico tradicional (...) Por el contrario, el individuo humano es un ser que –activamente- conquista y asimila su entorno sobre la base de sus propios procesos internos.” (Molina 2006:83)

El análisis de Bourdieu cobra especial relevancia en países como el nuestro, donde la educación es muy segmentada tanto en términos de recursos como geográficamente y, como se ha señalado a través de muchas investigaciones y evaluaciones, se ha comprobado que “la cuna” sigue siendo el factor más determinante en cuanto a la internalización de los aprendizajes validados por la institución educativa.

Sin embargo, estudios posteriores y posturas más filosóficas respecto al rol de la educación, han contribuido a matizar los aportes de Bourdieu y de Durkheim. Por un lado la función de la institución educativa no se impone como “hecho social cosificado” y unívoco y por otro, la educación no puede sólo ser un mecanismo de reproducción de diferencias socioeconómicas. Esto se observa claramente en la interacción entre investigación educativa y social y la implementación de políticas públicas en las cuáles se observa a la institución / sistema educativo como una instancia que puede posibilitar la mitigación de las diferencias sociales. En Francia, posteriormente a los trabajos de Bourdieu se comenzó a elaborar el concepto y política pública de educación prioritaria (diferenciada). Es decir no es posible enseñarles a todos del mismo modo, y hay grupos que requieren de un trabajo específico y más cuidadoso para aprender (Baeza 2002). Así se observa que la función del sistema educativo se asume de una manera diferente, pero tomando en cuenta los aportes de Bourdieu que advierten acerca de lo que puede suceder, y hecho muchas veces sucede, con la educación como sistema o institución formal.

De este modo, en esta investigación se concibe la educación formal como una institución que cumple una función específica dentro de las sociedades, que es influenciada por las distintas orientaciones y posturas políticas respecto de ella, que busca entregar una serie de conocimientos y habilidades, específicos y estandarizados a través de sus normas.

4.2 La Educación como Proceso Complejo

Si bien ya se ha definido la educación como una institución (sistema educativo, educación formal), es necesario detectar que el término educación se utiliza de manera no unívoca tanto en la teoría como en el habla cotidiana. La educación como fenómeno más general aborda todos aquellos procesos de socialización, enculturación, enseñanza-aprendizaje etc. que contribuyen a formar un sujeto humano en los ámbitos sociales, culturales, académicos, morales y emocionales. Por esto, es necesario también abordar teóricamente el tipo de proceso que ocurre al interior de la institución escolar.

La antropóloga Margaret Mead trabajó el concepto de educación de una manera amplia mediante la observación de los procesos de aprendizaje en distintas culturas abarcando los temas de la crianza, los roles femenino y masculino, la sexualidad, las diferencias entre las generaciones, etc. A través de su vida de científica y educadora sostuvo una visión sobre la “capacidad humana de crecer y cambiar y adaptarse, dentro (y a veces más allá) del marco de la herencia biológica y cultural” (Dillon 2001:1). Para esta autora era de vital importancia conocer los procesos culturales de aprendizaje que permitían la continuidad y el cambio cultural y, a la vez, entregaban información acerca de cómo cada individuo forma su carácter y desarrolla sus talentos logrando convertirse en sujeto, en ser social y cultural, en última instancia en ser humano. La visión de lo que investigaba acerca de la educación en otras culturas le permitió hacer un aporte a la reflexión acerca de la educación en las escuelas y universidades en su país, en el contexto histórico que se vivía en su época. Esto generó una valoración del análisis cualitativo de la educación en las sociedades complejas.

Esta autora ve la educación como una “selectiva transmisión de cultura, cuyos elementos cambian cada generación” (Dillon 2001:3) y el proceso de aprendizaje lo observa en los hábitos que desarrollaban los individuos en el marco

de las relaciones sociales (Dillon 2001:13). De acuerdo a Mead "(...) nos damos cuenta de que la característica más humana del hombre no es su capacidad para aprender, la que comparte con otras especies, sino su capacidad de enseñar y guardar lo que otros han desarrollado y le han enseñado" (Mead 1970:72). Esta característica particular del ser humano lo lleva a crear distintos modelos de enseñanza para ser aplicados principalmente en la educación formal.

Su visión dinámica de la educación la llevó a analizar con profundidad los distintos contextos en los que ésta se llevaba a cabo, con un "enfoque de la educación con un fuerte componente experiencial que guarda cierta semejanza con el modelo de <<aprender haciendo>> de John Dewey" (Dillon 2003:5). A través de sus investigaciones y análisis llegó a sostener la necesidad de generar un modelo de enseñanza para la elección (Mead 1984) o "prefigurativo", en el cual se mantiene el futuro de los jóvenes abierto, puesto que seguir los pasos de sus padres y abuelos ya no les permite comprender los nuevos conocimientos ni desarrollarse adecuadamente en la sociedad contemporánea (Mead 1970). Por esto afirmó que los nuevos modelos de educación se deben enfocar no en los adultos sino que en los niños y jóvenes.

Desde la perspectiva de una visión más amplia del fenómeno educativo resulta también pertinente la definición de Molina, quién busca comprender la educación más allá de su manifestación social, hacia los ámbitos biológicos y, principalmente, culturales. Este autor propone ver la educación desde la tríada enseñanza-aprendizaje-desarrollo de la persona humana. De esta manera, al abordar el tema de la educación es necesario superar la mirada de éste como un proceso de enseñanza-aprendizaje (utilizada comúnmente en la investigación sobre educación) e integrar el eje del desarrollo, del proceso en el que se forma el sujeto (Molina 2006).

En este sentido, el autor argumenta que la educación es parte fundamental de la cultura, la forma característica de evolución de los seres humanos como

especie y de cada individuo como sujeto. La cultura al no ser transmitida biológicamente, requiere de un mecanismo especial y éste es la educación. De acuerdo a Molina, la educación va más allá de una “mera transmisión didáctica de contenidos sino que implica la creación de procesos de vida intelectual en los que se negocian y transaccionan pensamientos” (Molina 2006:85).

En la presente investigación, esta definición puede estar o no presente en el discurso de los jóvenes al referirse a la educación como institución. De este modo se quiere destacar la forma en que los jóvenes perciben su propio desarrollo en el contexto del establecimiento escolar y su vida cotidiana. Utilizando estos conceptos se podrá observar qué aspectos de la educación (como institución) son percibidos por los alumnos como elementos que contribuyen a su educación (como proceso de enseñanza-aprendizaje-desarrollo). Al preguntarles por el tiempo, ellos estarán definiendo su propio sentido a través de sus percepciones. Sin embargo, para efectos de análisis esta definición permite tener una visión más amplia ante el discurso de los jóvenes para buscar sus ideas que se relacionan con este concepto general de educación.

V. El Joven y Alumno

5.1 Aproximaciones al Concepto de Juventud

Esta investigación posiciona como actores relevantes a los jóvenes que asisten a la enseñanza media en calidad de alumnos y estudiantes. Para poder aclarar esta perspectiva, se definirán a grandes rasgos las características principales del concepto de juventud.

En primera instancia, es posible afirmar que la juventud es un período durante el cual los individuos van conformando su identidad y su proyecto de vida. Este proceso es posibilitado por las condiciones biológicas que caracterizan al periodo etario en general (particularmente en su inicio, generalmente asociado a la pubertad), por las características psicológicas particulares de cada individuo y además por el contexto social en el cual éste se encuentra y en el que ha sido socializado.

Con respecto al rango de edad denominado juventud, éste varía según las distintas delimitaciones de las políticas públicas en los distintos países. Sin embargo para efectos de éstas, se comprende también que el joven se encuentra en una etapa en la que comienza a realizar el tránsito entre el desarrollo en el seno de la familia de origen (la cuál puede asumir distintas formas) y la vida pública, las decisiones y las responsabilidades personales (Agosto 2003).

Cabe destacar que esta definición general del concepto de juventud, responde principalmente al contexto actual de la sociedad contemporánea. Se ha afirmado que durante ciertos periodos históricos la juventud no fue una etapa conceptualizada ni observada entre el paso de la niñez a la vida de adulto. Muchos factores (políticos, sociales, económicos) inciden sobre la visualización de esta etapa de vida para las ciencias sociales, una de ellas es el aumento de los

años de estudio obligatorios y la morosidad que implican respecto al ingreso al trabajo.

Margulis y Urresti, en su texto *La Juventud es más que una Palabra* (Margulis y Urresti 2000) realizan una síntesis de aquellos factores más relevantes para definir el concepto. De acuerdo a estos autores, una de las primeras características que los estudios recientes han destacado respecto al tema de la juventud, como ya se ha señalado, es la idea de una moratoria social que se refiere a un período relativamente prolongado de despreocupación y ligereza en la vida de los individuos.

“A partir de mediados del siglo XIX y en el siglo XX, ciertos sectores logran ofrecer a sus jóvenes la posibilidad de postergar exigencias –sobre todo las que provienen de la propia familia y del trabajo-, tiempo legítimo para que se dediquen al estudio y la capacitación postergando el matrimonio, lo que les permite gozar de un cierto período durante el cual la sociedad les brinda una especial tolerancia.” (Margulis 2000:15)

Sin embargo, esta moratoria social no puede ser lo único que caracteriza a la juventud, debido a que depende en gran medida de la clase social a la cual cada individuo pertenece. En relación a esto, los autores, incluyen otro tipo de moratoria que es el de la “moratoria vital”. Esta moratoria tiene que ver con la distancia respecto a la muerte con la que cuentan los jóvenes en relación a personas de otras generaciones con las cuáles interactúan.

“En este sentido es que la juventud puede pensarse como un período de vida en que se está en posesión de un excedente temporal, de un crédito o de un plus (...) De este modo, tendrá más probabilidades de ser joven todo aquel que posea ese *capital temporal* como condición general (dejando de lado, por el momento, consideraciones de clase o de género).” (Margulis 2000:20)

Esta idea de tolerancia de parte de la sociedad hacia los jóvenes, junto con la de una cierta ventaja otorgada por la moratoria tanto social como vital, debe ser contrastada y complementada con otras concepciones acerca de la juventud que demarcan una posición un poco menos positiva. Así por ejemplo, la perspectiva de Duarte acerca del enfoque *adultocéntrico* de la sociedad contemporánea. De acuerdo a esto los jóvenes se encuentran en una situación subordinada debido a la mayor importancia que la sociedad le otorga al hecho de ser adulto (Duarte 2002).

Otro elemento importante que Margulis asigna a la juventud como condición general es el hecho generacional. Esto implica una circunstancia social diferente entre distintas generaciones que proviene de que ellas son socializadas con códigos diferentes e incorporan por tanto, nuevos modos de percibir y valorar y nuevas competencias y destrezas que tienen que ver con el contexto histórico o de época en el cual se encuentran.

En suma, la condición de juventud se articula social y culturalmente en función de varios factores. En primer lugar es necesario considerar la edad de los individuos en términos de distancia temporal frente a la muerte. Por otra parte el elemento generacional hace referencia a la memoria social que se incorpora y a las diferentes experiencias de vida de los individuos que se desarrollan en distintos períodos históricos. Por último, la moratoria social otorgada de acuerdo a la situación socioeconómica de cada joven y que se refiere a la capacidad de tener un período de despreocupación respecto a ciertos deberes sociales como el trabajo y la conformación de una familia. También son importantes, para tener en cuenta las distintas posibilidades que caracterizan a los jóvenes de manera más específica, el género y la ubicación en la familia (Margulis 2000).

De acuerdo a esta definición de juventud, que contempla el tema de la moratoria, el tiempo es un elemento muy importante. Además se menciona el hecho de que es necesario tener en cuenta las distintas instituciones (donde se

pone en juego la vida social) en las cuales la juventud es definida material y simbólicamente (la escuela, el ámbito laboral, las instituciones religiosas, etc.). Esto demarca la importancia de analizar el tiempo social de los jóvenes, ya sea el tiempo de trabajo o el tiempo de estudio y el tiempo libre, que emerge en relación a los anteriores.

Más allá del concepto de juventud, las ciencias sociales han analizado a través de diversas investigaciones, el tema de la conformación de la identidad en la juventud y las diferencias que suele presentar con la generación adulta correspondiente. Uno de los conceptos más utilizados es el de “cultura juvenil” que llama la atención sobre el hecho de que los jóvenes conforman un grupo particular con sus propias prácticas, códigos y significados.

En este punto es necesario introducir la relación de los jóvenes con la educación y la institución educativa, la cuál se establece a través de los conceptos de alumno y estudiante. Es relevante el hecho de que gran parte de la vida de los estudiantes transcurre en el espacio del establecimiento educativo por lo que éste es un eje de identificación y de desarrollo para ellos, tanto en el aspecto académico como en otros, como el de la sociabilidad. En este sentido se verá el establecimiento educativo como uno de los ámbitos de formación de los jóvenes entre otros que ellos destaquen como la casa, el trabajo, el barrio, la iglesia, el uso de internet, el carrete, etc. En relación al estudiante, es importante destacarlo como portador de una identidad dinámica en la que interactúan varios elementos que se ordenan de diversas maneras a lo largo de su crecimiento y de su paso por el establecimiento educacional. De este modo hay aquí un alejamiento de una perspectiva en la que se ve al joven como portador de una “cultura juvenil”, la cual entra en choque con la “cultura escolar”. Con esto no se está queriendo negar el choque o conflicto (ni las particularidades de los jóvenes en relación a la generación adulta), sino más bien generar un ámbito de investigación con dinámicas más ricas y profundas donde la “cultura escolar” es una parte de la vivencia e identidad del joven y las dinámicas juveniles son elementos que

intentan ser enfrentados y aceptados a través de diversas estrategias tanto por el sistema educativo como por las prácticas de ellos mismos.

“Al analizar la situación escolar (...), no se puede dejar de concordar con Estelvina Sandoval (2000) en <<que no es posible hablar de una cultura escolar unívoca, o de dos culturas perfectamente definidas y contrapuestas, sino más bien de la confluencia de diversos saberes culturales en el marco de condiciones institucionales específicas e históricas, donde la interacción de los sujetos va marcando los sentidos de la relación escolar. La dinámica cultural así entendida se relaciona con el concepto de apropiación (Heller 1977), donde el sujeto particular se apropia de los conocimientos, usos y costumbres que le son necesarios para sobrevivir en el medio en que se desenvuelve y cómo a partir de esta apropiación contribuye a la construcción de su mundo inmediato>>” (Citado en Baeza 2002:7).

5.2 El Oficio del Alumno

Para abordar la relación alumno / proceso de escolarización resulta de utilidad el concepto de oficio del alumno. Dicho concepto llama la atención sobre dos temáticas importantes en esta dinámica. El primer tema se refiere a que el alumno debe aprender las prácticas y normas principales que rigen el establecimiento para luego poder moverse en relación a ellas en determinado sentido. Luego un segundo tema, es el hecho de que el joven desarrolla una serie de estrategias y prácticas para responder ante la institución. En este caso algunos ejemplos de las estrategias son las técnicas de estudio, el hecho de quebrantar algunas de las normas del establecimiento, la apropiación de ciertos espacios, etc.

Dávila sostiene que el aprendizaje del oficio del alumno tiene que ver con la posibilidad de cada individuo de influir en su éxito o fracaso en la institución escolar. El *oficio del alumno* se desarrolla de acuerdo a cómo “(...) las subjetividades individuales y familiares van dando forma a determinada actitud para enfrentar el estudio, que tiene su correlato en los rendimientos de estos

estudiantes. Estas actitudes están influenciadas, por el conjunto de ideas y representaciones que el estudiante y su entorno tienen acerca de la educación, junto a las condicionantes objetivas que van delimitando ese campo de acción y la generación de estas interpretaciones y actitudes.” (Dávila *et als.* 2005:154)

Al referirse a la juventud, cabe recordar que los distintos jóvenes (y niños) están posicionados de manera diferenciada respecto a las exigencias del sistema educativo. Para explicar este fenómeno se han utilizado los conceptos de capital cultural y capital social, en este caso, muy ligados al capital económico. Muchas investigaciones dan cuenta del hecho de que a mayor capital cultural que el niño o joven posea a partir de su hogar y familia, mejor es su rendimiento, su inserción en el sistema educativo y su posibilidad de completar exitosamente el ciclo escolar. En el caso de Chile, y la ciudad de Santiago, es muy clara además la segmentación territorial (geográfica) y de tipo de establecimiento por lo que establecimientos completos, se encuentran en desventaja respecto de otros.

“No obstante, y pese a la importancia que reviste la acumulación de capital cultural y social, en el actual contexto histórico la influencia que juega el curso del proceso mismo de escolarización, lo que ocurre dentro del espacio institucional del liceo, el éxito o fracaso en sus procesos; constituye la instancia más decisiva en la inyección de capitales para las trayectorias. La educación es el mecanismo más determinante en la estructuración de la sociedad chilena contemporánea (Wormald y Torche, 2004). Quizá más para los jóvenes de sectores populares que de otras clases mejor posicionadas, la educación es una de las pocas alternativas para generar acumulaciones sistemáticas de capital cultural que pudieran significar insumos en sus posibilidades de trayectoria. De ahí la necesidad de analizar lo que ocurre en ese proceso, en el curso por la escuela, para ver el grado de influencia que está ejerciendo sobre las posibilidades de trayectoria de estos jóvenes” (Dávila *et als.* 2005:135).

Lo que se busca en esta investigación es ir un poco más allá del concepto de capital cultural, para observar los mecanismos percibidos por los alumnos en que las diferencias sociales o escolares afectan su tiempo en la escuela y su formación personal y colectiva. Esto es, desde una perspectiva de comparación de los colegios estudiados pero a la vez de buscar ciertos elementos comunes que pueden estar formando parte de las percepciones que los jóvenes tienen respecto de la educación.

5.3 El Tiempo Escolar y la Vida Cotidiana

Para llevar a cabo los objetivos propuestos es necesario rescatar el *sentido* que los estudiantes le otorgan a su permanencia en el establecimiento educativo y el sistema de educación. A partir de esto, se destaca el tiempo que están los alumnos en el establecimiento como parte de su vida cotidiana y como elemento operativizador de su experiencia, evaluaciones y prioridades.

Como se ha visto en los párrafos anteriores, por un lado el tiempo (moratoria vital) y la disponibilidad de tiempo (moratoria social) parecen ser un rasgo característico de la juventud. Por el otro, las representaciones de los jóvenes respecto a la educación influyen en su trayectoria escolar. La percepción de la experiencia cotidiana y del sentido subjetivo que se le asigna al tiempo pasado en el establecimiento educativo, apuntan a las representaciones de los jóvenes respecto a la educación -pero más que nada a *su* propia educación- que se han ido formando a lo largo de su paso por los distintos cursos y establecimientos. Aquí el sentido tiene también que ver con el eje temporal, con los proyectos que los jóvenes se plantean hacia el futuro y con los objetivos que perciben que han logrado cumplir (y que se plantean o descubren) a través de su estadía en el sistema educativo.

Heller (1987) ha establecido claramente esta relación entre el tiempo y la vida cotidiana. De acuerdo a esta autora, la duración como experiencia interior

temporal, cuyo eje de referencia es el presente, es un aspecto muy particular e importante de la vida cotidiana. Por otra parte establece también que en la vida cotidiana tienen gran influencia los objetivos a alcanzar y los proyectos.

Debido a la irreversibilidad del tiempo, la finitud de la vida y la economía de la vida cotidiana, la división del tiempo es algo muy importante para los seres humanos, sobretodo en la sociedad actual. Esto demarca una falta de tiempo para cumplir con todas las cosas que deben ser hechas cada día en la vida social de los seres humanos (Heller 1987). Siguiendo a Kierkegaard, la autora sostiene que en relación al tiempo, se produce también el fenómeno del aburrimiento y que éste se debe a la monotonía de una cotidaneidad demasiado ligada a la distribución del tiempo. “De hecho el antídoto contra el aburrimiento no es en realidad, la actividad pura y simple (...) sino la actividad *que tiene un sentido*, que permite desarrollar nuestras capacidades humanas” (Heller 1987:389). En directa relación con esto, se encuentra la idea de tiempo vivido, como experiencia subjetiva (horas que pueden parecer extremadamente largas o muy breves en relación a las experiencias interiores de cada sujeto).

Esta autora afirma que el tiempo en la vida cotidiana tiene significados usuales como la, ya mencionada, distribución del tiempo y el respeto de los términos temporales para la convivencia humana (Heller 1987).

El tiempo escolar, de manera más particular, ha sido objeto de estudio de las ciencias sociales y de la educación por bastante tiempo. En primer lugar, el tiempo escolar puede ser comprendido a partir de los numerosos hitos y divisiones que marcan el año escolar y por tanto, la vida de los alumnos. Así encontramos los grandes ciclos de la enseñanza (en Chile, Enseñanza Básica y Enseñanza Media), el año escolar, los semestres o trimestres, las vacaciones y el paso de un curso a otro. Y luego está también la jornada escolar, la división de las materias, los recreos, los almuerzos, el tiempo en el aula y los horarios de entrada y salida. Este ámbito del tiempo escolar ha sido estudiado en relación a variadas temáticas.

Por ejemplo la observación acerca de la forma en que estudiantes y profesores utilizan el tiempo al interior de la sala de clases, tomando en cuenta elementos como la concentración de los alumnos y las distintas acciones que llevan a cabo los profesores. Por otra parte está la organización curricular de las distintas materias, tema muy conectado con el estudio de la relación entre el aprendizaje de los alumnos y el tiempo escolar. En este aspecto se enmarca uno de los fundamentos de la JEC y la distribución del tiempo a través del currículum. Por último, existe una visión más crítica del tiempo escolar que se refiere a la internalización de la disciplina escolar por parte de los alumnos, lo que da cuenta de una cierta rigidez que impide el flujo de la creatividad y genera situaciones rutinarias y monótonas para los alumnos. Este tipo de lecturas, llaman a generar una mayor flexibilidad en el tiempo escolar, lo que es también un elemento central en las reformas educativas basadas en las corrientes pedagógicas contemporáneas.

Los estudios más recientes se centran en la necesidad de considerar el tiempo escolar de una manera más amplia a partir de las percepciones y el sentido que le otorgan los distintos actores que confluyen en el establecimiento educativo. De esta manera el tiempo escolar, si bien abarca los horarios y calendarios del sistema escolar, también se observa como un tiempo social, y en cierto sentido subjetivo, entrando en relación con todos los otros tiempos de los sujetos y colectivos que participan del sistema educativo. Así se sugiere mirar el tiempo escolar desde la perspectiva de la vida cotidiana, que se ha desarrollado a partir de los planteamientos de Heller, integrando de esta manera las dinámicas que sobrepasan la gestión del tiempo escolar que puede realizar cada colegio o liceo y el sistema educativo, en general.

Al conjugar la juventud y la educación se intentará establecer de modo exploratorio las percepciones, valoraciones y el sentido que los estudiantes le otorgan al tiempo cotidiano en que permanecen en el establecimiento educativo.

VI. Metodología

6.1 Estrategia Metodológica

Para una aproximación a la forma en que los jóvenes de enseñanza media de distintos colegios perciben el tiempo escolar se optó por utilizar la estrategia de grupos de discusión. Esta técnica se consideró una herramienta cualitativa adecuada para indagar en las percepciones de los jóvenes escolares. En relación a la elección de esta estrategia, hay que destacar que ésta es una investigación exploratoria y que con posterioridad la misma temática podría ser abordada a través de entrevistas y de la observación en terreno que permitiría abordar otros aspectos del tiempo escolar, más allá de las percepciones de los alumnos.

Los grupos de discusión permitieron recoger una serie de temáticas que para los jóvenes parecen relevantes en relación a la percepción del tiempo en que permanecen en sus establecimientos educativos.

El grupo de discusión es una técnica cualitativa que trabaja con el habla, lugar donde se articulan el orden social y la subjetividad. Se parte del supuesto de que el discurso social se encuentra diseminado en lo social; por tanto, un grupo de discusión otorga la posibilidad de que el discurso se reordene en función del grupo. Se busca que las hablas de cada uno de los participantes se vayan despojando de sus singularidades, al elevarse al nivel de la palabra y de la conversación (Canales y Peinado 1995).

El grupo de discusión permite indagar de manera profunda en el tópico planteado por el investigador a través de la aparición de temas que representan “lugares comunes” compartidos por los participantes. Así se encuentra una instancia en que el habla de los distintos participantes se articula entre sí ya sea a través de la disputa o del consenso.

Estas características del grupo de discusión son relevantes para este estudio debido a que lo que se busca es aproximarse al sentido. El sentido de las prácticas sociales es siempre algo grupal, algo colectivo y para que éste se haga visible se requieren situaciones de comunicación en las que convergen múltiples hablas. Se trata de intentar generar un espacio donde la subjetividad pasa a ser intersubjetividad (Canales y Peinado 1995).

6.2 Conformación de los Grupos

Cada grupo de discusión realizado en el contexto de una investigación debe ser conformado a partir de una muestra estructural que determina ciertas características que definen la posición de los sujetos dentro del orden social.

Para esta investigación los grupos se armaron a partir de una selección de liceos y colegios Humanista-Científicos del sector oriente (norte y sur) de Santiago (más uno del sector centro). La decisión de trabajar en un solo sector de Santiago tiene que ver con enfrentar ciertas dificultades prácticas dado el hecho de tratarse de una memoria de grado.

Las variables que permitieron escoger los distintos establecimientos fueron principalmente geográficas o territoriales (abordar distintas comunas dentro del sector de estudio) y las distintas formas de financiamiento de los establecimientos escolares (particular, particular subvencionado y municipal). Se consideró también la variable de tradición u orientación educativa (proyecto institucional) de algunos colegios. Y por último la accesibilidad a cada establecimiento y la voluntad de sus directores y jefes de UTP de proporcionar un espacio adecuado, un tiempo dentro del horario de los alumnos y un profesor que actuara como armador del grupo de acuerdo a las características solicitadas por las investigadoras.

Dentro de cada uno de los establecimientos los grupos se conformaron tomando en cuenta ciertas variables que pueden estar influyendo en el oficio de

alumno de cada uno de los jóvenes. Los principales indicadores que se pueden aplicar a partir de la información de la que disponen los distintos establecimientos son el rendimiento escolar y la participación en la modalidad de Formación Diferenciada.

Para poder aplicar esta división de manera ordenada, se trabajó sólo con estudiantes de 3° y 4° medio (principalmente de 3° medio). Por otra parte se intuía la existencia de cierta diferencia en las percepciones en los alumnos que están en los últimos años de enseñanza media en relación a aquellos en los primeros años. Además, como se ha mencionado anteriormente, estos niveles están contemplados de manera diferenciada en el marco curricular respecto a los niveles anteriores, conformándose en los niveles con mayor flexibilidad en el currículum y orientados a generar coherencia entre la enseñanza media y las decisiones posteriores que adoptarán los jóvenes. Por último es importante destacar que los alumnos de 3° y 4° medio entregan en sus percepciones una visión general respecto a todos los años pasados en la enseñanza escolar.

Las variables se distribuyeron de la siguiente manera: 1) Dentro de cada establecimiento se realizaron dos grupos. Para uno de ellos se solicitó la participación de alumnos de elevado rendimiento y en otro, alumnos con menor rendimiento (se indicó a los profesores la barrera de 5,5 para realizar esta división). Esto permite visualizar la trayectoria y el oficio de alumno. 2) Se pidió a los armadores que en cada grupo participaran alumnos de los distintos cursos de cada nivel (en caso de haber más de un curso por nivel) y que estuvieran inscritos en diversos electivos de Formación Diferenciada.

Los grupos de discusión se realizaron entre octubre y diciembre 2006, como fuente para dos memorias de grado para optar al título de antropólogo social. A saber, *Observándonos, objetivándonos, organizándonos, Sobre la articulación en la "Revolución Pingüina"* de Valentina Álvarez (Álvarez 2008) y la que se presenta aquí. Cada discusión se dividió en dos partes de acuerdo a las necesidades de

cada una de las investigaciones. Una parte estuvo guiada por el tema del tiempo escolar y la otra por el de las movilizaciones estudiantiles. Se constató que los distintos temas eran tomados de forma separada por los alumnos, es decir, que no presentaron problemas en pasar de una perspectiva a otra. Por otra parte, en el análisis que se presentará a continuación se tomarán ciertos segmentos correspondientes a la otra parte de la discusión cuando se los considere pertinente en relación a los objetivos aquí planteados.

Para responder a los objetivos de esta investigación, se tomó como motivación la siguiente pregunta tipo.

¿Qué significa para ustedes el tiempo que pasan acá en su colegio? Las distintas actividades que desarrollan, las distintas personas con las que se relacionan. Y, a la vez, ir comparando con otros espacios donde participan ustedes como jóvenes, en otros lugares fuera del colegio.

De acuerdo al desarrollo de cada discusión y a la participación de los jóvenes se iban intercalando unas pocas preguntas orientadas a profundizar alguna idea surgida o a proponer temáticas como el estudio, los ramos, el tiempo libre, el rol de los estudiantes y los proyectos a futuro.

Por último, respecto al desarrollo de los grupos de discusión es necesario puntualizar que la conformación final de los grupos dependió del trabajo realizado por los armadores, personas pertenecientes a las respectivas instituciones (generalmente profesores). Esto permitió que las investigadoras no tuvieran contacto con los participantes previo al momento de la discusión. Pero a la vez, generó cierta variabilidad en el número de participantes y en los criterios de conformación. Sin embargo, los grupos se mantuvieron de entre 5 y 10 participantes, contando la mayoría de ellos con 6 o 7 alumnos, lo que se considera como el número óptimo. Para regular el tema de los criterios se pidió a los

participantes de los grupos que llenaran una ficha con algunos datos muy generales, al finalizar la discusión.

De acuerdo a estas fichas, se observó que el margen de nota de promedio no se mantuvo de manera estricta en todas las ocasiones, pero sí la idea que tenían los distintos armadores respecto a quiénes eran los alumnos con mejor y menor rendimiento. Cabe destacar que a partir de las notas declaradas por los alumnos (en la ficha se les solicitó anotar su promedio del año pasado) es posible observar que todos los grupos (+)R tienen efectivamente un mayor promedio de rendimiento que los grupos (-)R. Por otra parte, varios de los alumnos se manifestaron conscientes de las distintas conformaciones de grupo, atribuyéndoles la diferencia a los armadores de cada establecimiento (y en general a la forma de funcionamiento de los colegios). Algunos grupos de menor rendimiento comentaron que el otro grupo era más ordenado, más tímido para conversar o que eran mejores alumnos.

Otros factores que influyeron fueron el lugar otorgado para el desarrollo de la actividad y el hecho de que hubiera más de un curso por nivel. Esto último facilitó la discusión observándose, por el contrario, ciertas dificultades en el caso de que se trabajara con un solo curso. Por último se observó que los mismos aspectos educacionales que pueden llegar a formar parte del contenido de la investigación afectaban la respuesta frente a las motivaciones que buscaban que los alumnos desarrollaran de manera libre cada uno de los temas en cuestión. En los establecimientos cuyos alumnos cuentan con mayores recursos y capital cultural, la idea de “debate” surgía entre ellos e inmediatamente entraban en una discusión. Por otra parte algunos alumnos de establecimientos con menores recursos manifestaron un poco más de timidez y reticencia frente a la actividad, generando la idea de un menor énfasis en el área de la comunicación y el autoestima (esto era percibido por algunos participantes dentro de los mismos grupos que se referían a sus compañeros como muy tímidos o poco participativos). Todo esto plantea ciertos desafíos a la técnica escogida, en el

sentido de que se puede tratar de una técnica que funciona sobre algunos supuestos que sólo se producen en ciertos contextos. Esto último permite reflexionar al respecto de la epistemología y de los aspectos prácticos, pero no invalida la información recolectada en cada uno de los grupos.

Los grupos se realizaron en distintos horarios de acuerdo a la organización de cada establecimiento (durante horas de clases u hora de almuerzo). A cada grupo se le presentó una colación para compartir durante la actividad. Las discusiones fueron registradas en grabaciones de sonido magnetofónicas y digitales previo aviso a los participantes. Cada grupo contó con dos moderadoras que corresponden a las dos investigadoras.

6.3 Tiempo Escolar en Mi Liceo / Colegio

En la investigación cualitativa, parece innecesario destacar el hecho de que cada persona o cada grupo, habla desde su propia experiencia. Sin embargo se considera que, para este trabajo de análisis de grupos de discusión en distintos establecimientos educativos, es importante puntualizar que la pregunta por el significado del tiempo escolar fue asumida por la mayoría de los grupos como una invitación a evaluar *su* propio establecimiento educativo y las diferentes prácticas que se despliegan diariamente en él o en relación a él. Éste tipo de respuestas grupales cobra especial relevancia en colegios o liceos que tienen un proyecto institucional o una imagen particular. De este modo, gran parte del discurso de cada grupo gira en torno a frases como “En el Altamira...”, “El Nacional es...”, etc. Esta idea confirma el hecho de que los estudiantes se centran en su experiencia cotidiana al responder a las preguntas de cada grupo. Por otra parte en la sección movilización de secundarios (ver Metodología, capítulo VI) pueden surgir algunas ideas acerca de la educación en general o sobre otros establecimientos que representan para ellos otras realidades.

Los colegios en los que se realizaron los grupos de discusión se enumeran a continuación. Se presentan con las líneas generales que ellos delimitan en sus propias páginas en Internet. Debido a la diferencia en la cantidad de información entre los distintos colegios, se optó por poner sólo las ideas más generales:

- *Instituto Nacional*: Liceo Municipal de hombres, a partir de séptimo básico, de la comuna de Santiago. Se trata del colegio más antiguo de la República, por lo que para ellos se destaca el tema de la historia y la tradición. Su lema es “el trabajo todo lo vence” y se centra en promover la fe en el esfuerzo propio y en formar hombres de bien.
- *Carmela Carvajal de Prat*: Liceo Municipal de mujeres, a partir de séptimo básico, de la comuna de Providencia. Este liceo se centra en las ideas de superación personal y excelencia académica. También busca promover la convivencia democrática y generar lazos afectivos que conformen la comunidad carmeliana.
- *Indira Gandhi*: Liceo Municipal mixto, de primero básico a cuarto medio, de la comuna de La Florida. No cuenta con página propia.
- *Monte de Asís*: Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido, mixto, de prekindergarten a cuarto medio, de la comuna de Puente Alto. Busca la exigencia académica y la formación sistemática en valores.
- *Altamira*: Colegio Particular mixto, de Play Group a cuarto medio, de la comuna de Peñalolén. Busca desarrollar el carácter de cada individuo con apertura y flexibilidad para lograr una construcción constante de autonomía. Se persigue una convivencia respetuosa y la integración de niños y niñas con síndrome de down y necesidades educativas especiales.

A continuación se presentará el análisis y la exposición de resultados de los grupos de discusión. Como la intención no es evaluar estos establecimientos, sino

más bien observar las diferencias y similitudes entre las percepciones surgidas de los distintos grupos de discusión; la unidad que se utilizará para la exposición interpretativa de los resultados será cada grupo de discusión y los jóvenes que participaron en ellos.

Los grupos se presentarán con las iniciales de cada uno de los establecimientos y un signo (+)R o (-)R para indicar si se trata de un grupo de mayor o menor rendimiento. Cuando haya alguna pregunta de las moderadoras, se indicará con la letra M y los hablantes serán denominados con las letras A, B, C, D, etc.

VII. Sentido e Importancia Otorgada al Tiempo Escolar

En las discusiones de los jóvenes que participaron en esta investigación, se observa el sentido y la valoración otorgada el tiempo escolar de varias maneras. En primera instancia se rescata el primer hecho (actividad o relación) con el que ellos vinculan el tiempo escolar y la situación de estar en el establecimiento educativo correspondiente. Unidas a esto, están ciertas frases de los alumnos que se refieren a las percepciones de ir al colegio *para* algo, de estar en el colegio *por* alguna razón o de valorar o mencionar ciertas situaciones por sobre otras. Esta información se analiza en tres apartados el primero sobre la sociabilidad como sentido del tiempo escolar, el segundo sobre el objetivo de recibir herramientas y aprender y por último se agrupan aquellas perspectivas que no presentan gran claridad respecto al sentido del tiempo escolar.

En muchos de los grupos surgen con frecuencia las percepciones del establecimiento educativo como segundo hogar, segunda familia y comunidad. Éstas tienen dos explicaciones en el discurso de los jóvenes. En primer lugar, segundo hogar o segunda casa tienen que ver principalmente con la percepción de la gran cantidad de tiempo que ellos pasan en sus establecimientos educativos. Por otro lado segundo hogar (se utiliza de ambas formas), segunda familia y comunidad tienen que ver con las relaciones que se establecen al interior de los colegios y liceos. Éstos últimos demarcan una valoración más positiva y en cierto sentido afectiva, pero que también parece elevar las expectativas respecto a la calidad del tiempo escolar. Esto se puede explicar, en cierto modo, porque al ver al colegio como un hogar o como una familia, los jóvenes le están asignando cierto rol en su vida y el no cumplimiento o cumplimiento inadecuado de este rol provoca que los jóvenes se resientan. De este modo, es pertinente que las políticas que afectan al tiempo escolar analicen las expectativas y tareas que se le imponen a partir de estas percepciones. Éstas se alzan como una gran responsabilidad que en ciertos aspectos puede ser abarcada por la educación y en otros, no completamente.

7.1 La Sociabilidad

Uno de los primeros temas que se destaca en varios de los grupos, frente a la pregunta por el significado que le otorgan al tiempo escolar, es el de los amigos. Es decir, la idea de la importancia de la sociabilidad al interior del colegio. En general, tener amigos al interior del colegio y más aún de tener a los mejores amigos allí, se relaciona con una elevada valoración del tiempo escolar y con la idea de sentirlo como un momento agradable. Por el contrario, cuando el grupo (o una persona en particular) manifiesta experimentar ciertas dificultades en las relaciones con los compañeros, se tiende a dar una valoración más negativa del tiempo escolar. Esta valoración producto de una mejor relación con los compañeros no siempre implica un mejor rendimiento escolar, pero tampoco, necesariamente un menor rendimiento.

Se podría afirmar que el tema de la amistad o de las relaciones con los compañeros se menciona de alguna manera en todos los grupos. Sin embargo aparece como eje preponderante del discurso en tres grupos. Estos son IN(-)R, A(+)R e IG(-)R. Por el contrario en el grupo MA(+)R, se mencionan frecuentemente las difíciles relaciones o la poca cercanía entre los compañeros.

En el grupo IN(-)R el tema de la sociabilidad es el eje principal de toda la discusión y por lo tanto pareciera ser que para ellos constituye el sentido central del tiempo escolar. Para este grupo el tiempo en el colegio es considerado como algo importante principalmente por el hecho de poder compartir con los compañeros y de percibir una gran solidaridad entre ellos. Así ellos valoran positivamente el colegio en el contexto de su vida cotidiana.

IN(-)R

(...) como que el colegio ya es parte de uno así. Porque igual, no sé, aquí uno es como un centro de desahogo. O sea uno puede venir muy triste de la casa, pero aquí se pasa la raja. Y uno se libera aquí, se desahoga con los compañeros. Y no sé qué iba a decir, estoy volando, eh, no sé qué sensación, no sé cómo clasificar

la sensación que me da el colegio. Pero yo sé que esto me va a quedar para toda la vida, esta sensación, o sea nunca me voy a olvidar del colegio. Porque ha sido una etapa de mi vida muy, muy importante.

Para ellos el hecho de poder compartir con sus compañeros tiene varios significados. Por un lado los jóvenes manifiestan que en el tiempo escolar, por estar con los pares se puede *lesear*, pasarlo bien, desahogarse y liberarse. También los compañeros son solidarios para ayudarse durante los períodos de prueba. Esto implica dar las respuestas a las pruebas o bien apoyar en el estudio. Por otra parte, los jóvenes llaman la atención sobre la posibilidad de compartir que lleva a los alumnos a poder hablar distintas cosas con sus compañeros y esto permite a cada uno desarrollarse y crecer como persona. Los jóvenes explican que este compañerismo se da no sólo a nivel de cada curso sino que también entre los distintos cursos. Varios de ellos afirman que tienen en el colegio a sus mejores, verdaderos o buenos amigos.

Se puede entender a través de este discurso, que para ellos el tema de la amistad o de la interacción con los compañeros no se mantiene sólo en un nivel que podría denominarse de relajación o de entretenimiento. De acuerdo a los jóvenes de este grupo son los compañeros quienes marcan el desarrollo personal de cada uno. Para ellos el colegio no se ve sólo como una fuente de estudios sino como un contexto social que ayuda a que cada uno crezca como persona. Dicho contexto social se explica primordialmente a partir del concepto de diversidad proporcionado por la gran cantidad de alumnos que asisten al colegio y porque cada alumno comparte con muchos de ellos debido a que se realizan frecuentes reconfiguraciones de curso.

IN(-)R

Respecto a mi punto de vista pienso que el colegio igual es como, como él dijo es como una parte, la segunda familia porque, el Nacional en los ámbitos a veces lo recalcan mucho, a veces en las reuniones de apoderados, mis compañeros y todo

eso; la gran solidaridad que existe entre unos y otros. No solamente los del mismo curso, sino que el ámbito del colegio en general. Y para mí el colegio es como una, además de ser una fuente de estudios, eh, porque soy honesto y no me gusta mucho por cosas que, los ramos que a mí, yo, no me gusta estudiar, lo científico, por lo menos, eh, pienso que es una, es una herramienta importante porque además de crearte parte de estudios, te crea como valores de, sociales. Y te ayuda también a crecer como persona.

Los jóvenes destacan el hecho de poder conocer a otros jóvenes de distintos contextos sociales, principalmente vistos territorialmente a partir de las comunas (ej: cuico, de la periferia) y compañeros que tienen distintos estilos de vida (ej: neonazis, homosexuales, reggeatón, flaites). De acuerdo a estos estilos de vida o estereotipos se van armando los grupos sociales. Pero, al mismo tiempo, ellos perciben que cada uno aprende a aceptar un poco más a los otros por el hecho de compartir con ellos en el colegio. Esto les da la idea de nutrirse y de sentirse bien.

La relevancia de la sociabilidad se refuerza cuando algunos jóvenes hacen referencia a los alumnos que andan solos o aislados en el colegio. Para ellos un individuo no vale nada al interior del colegio si es que está sólo o no pertenece a un grupo. Consideran que los que están solos son amargados y todos los rechazan. Para pertenecer a un grupo o para integrarse al curso, los alumnos deben adaptarse, moldear su personalidad o aceptar el rol que el curso le ha asignado y no ir contra el curso.

IN(-)R⁶

A: Sinceramente yo encuentro que cada uno si está solo acá en el colegio no es nada. Tiene que estar en un grupo. Por ejemplo en el, en todos los cursos, yo creo

⁶ En la citas las letras que designan al hablante son asignadas para ordenar el segmento de diálogo o una breve discusión en que una misma persona retoma una idea anterior. Sin embargo éstas no presentan coherencia entre las distintas citas. De este modo el hablante A, B, C... de un grupo en particular no es necesariamente el mismo en dos apartados de citas diferentes.

que en todos se dan los grupos. Entonces cada integrante tiene su, su función, po. Uno hace reír, otro no sé, otro tiene contactos, otro estudia les sopla a todos, cada uno tiene su función (...) Entonces todos se complementan. Entonces uno va teniendo como una unión familiar, como le decía yo. Pero uno solo es difícil estar, o sea subsistir acá en el colegio. Solo, no sé, sin compartir con nadie, sin, amargado. Sin querer relacionarse.

B: (...) Porque, por lo mismo que decía él, porque ahí, todos nos conocemos, cada uno sabe la gracia y el defecto del otro. Entonces sacamos provecho de una cosa o de la otra. Por ejemplo hay compañeros de los cuales nos reímos no más, po. Pero al final lo tienen tan asumido que se lo toman en buena, po. Hay otros que son los que tienen que hacer reír.

Por último, los compañeros parecen a veces llenar el vacío que produce la impersonalidad o dejación de algunos profesores. En las afirmaciones respecto a este tema se ve como la sociabilidad cobra importancia en las distintas dimensiones del tiempo escolar, en este caso en las clases y la materia.

IN(-)R

(...) Me pasó a mí, dos años ya, que había una profesora que no hacía nada, literalmente, teníamos que arreglárnosla como podíamos. Entonces ahí también se, se refuerza más todavía eso de, de la amistad y del apoyo de los propios compañeros.

La sociabilidad les permite a los alumnos una elevada valorización del tiempo escolar y una organización no contradictoria de éste.

IN(-)R

(...) para mí el colegio no ha sido como una entidad más de venir a educarme ni nada, sino que me ha formado más como persona. Y no lo ando privilegiando por sobre ir a una fiesta ni nada. Sino que primero veo lo que tengo que cumplir sobre

el colegio, y después le voy agregando más, así, no sé, una fiesta que me toca por el colegio o no. Ahí voy mezclando. Voy jugando más con eso.

Los alumnos de A(+)R, presentan una perspectiva más matizada del tema de la amistad y la sociabilidad al interior del colegio. En primera instancia surge la percepción de que el colegio es *como para vivir* lo que implica relacionarse con distintas personas y de esta forma desarrollarse para las relaciones que se presentarán en el futuro. Frente a esto, varios jóvenes proponen la idea de que tener amigos, convivir con el curso y participar en los grupos sociales están entre las cosas que más motivan en el colegio.

A(+)R

(...) Pero a mí me parece que el colegio en sí, no sé mucha gente va a cierto colegio por su, por, por lo difícil que es o por lo exigente que es, así directamente, sino que por ejemplo, yo me he quedado en este colegio porque, uh, porque tengo amigos no más. En verdad es una lata hacer todo el trámite de cambiarse de colegio también, pero no sé, uno le gusta estar acá, porque le gusta como convive con, con su curso o con su nivel, dentro de la sala o dentro de los recreos. Y eso, yo creo que es una de las cosas que más motivan para, para, claro, también las clases motivan a mucha gente, así. El estudio, así brígido, fuerte, pero yo creo que también una gran parte se debe a los grupos sociales que se forman en él.

En relación a este tema, al igual que en el grupo anterior, se menciona a la gente que no se relaciona tanto con los demás y que va al colegio pensando sólo que tiene que estudiar, que le tiene que ir bien y que tiene que hacer las pruebas. Aunque afirman que son pocos compañeros que enfrentan el colegio de este modo, a éstos les importa mucho el ritmo del estudio y las clases de preuniversitario, lo que hace que entorpezcan ciertas actividades grupales como las jornadas, paseos y giras de estudio.

A(+)_R

Cachai que pa ese loco es más importante estudiar que sociabilizar.

Debido a la presencia de una persona que no se manifiesta en total acuerdo con la preeminencia de lo social por sobre otros factores, los jóvenes coinciden en que los espacios sociales dentro del colegio son importantes pero *no es esa la gran motivación para venir al colegio*. Creen que el alumno debe generar un equilibrio entre la parte académica y la parte social. Aquí se puede observar que si bien los jóvenes de este grupo afirman que tener amigos y convivir en el colegio ayuda al desarrollo y al aprendizaje de las relaciones sociales; ellos separan, un poco más que el grupo anterior, la parte académica de la parte social (lo social aparece como algo paralelo). Esto podría ser porque, como se verá más adelante, tienen una forma más individual de relacionarse con el conocimiento.

Por último, hay que establecer que en el ámbito de la convivencia estos jóvenes también valoran el hecho de poder establecer relaciones cercanas con sus profesores.

En el grupo IG(-)_R un joven parte la discusión con la siguiente frase.

IG(-)_R

El colegio, ya hace tiempo pasó eso de “anda al colegio porque tienes que ir a estudiar” si uno más viene al colegio a hacer vida social.

Ante esto la mayoría parece estar de acuerdo, aunque no todos con el sentido extremo de la frase, pero sí con la idea de la importancia de compartir con los compañeros. Para ello hay varias razones, la principal parece ser que en el colegio lo pasan bien con sus compañeros. Allí se sienten más libres que en la casa, se *despejan* y les suceden *cosas chistosas*. Uno de los jóvenes dice que todos se llevan bien en el colegio y que se preocupan por saber los problemas que tienen los demás. Por otra parte sostienen que estar en la casa es muy fome y

que, ellos están mucho tiempo encerrados o solos. Después del colegio se quedan un rato más compartiendo con los compañeros en lugares cercanos antes de volver a casa. A partir de todo esto, también se expresa la idea del colegio como *segunda casa* donde los compañeros de curso y los de otros cursos son como hermanos. Más adelante en la discusión, cuando se pide que se compare el tiempo escolar con las actividades extraescolares, uno de ellos da a entender que el colegio es la oportunidad de juntarse con gente de la misma edad porque a veces en las otras actividades sólo hay adultos (en este caso, trabajo en la feria).

IG(-)R

En el caso mío, yo casi todo el tiempo estoy en mi casa, nunca salgo, pero yo cuando llego aquí puedo, por lo menos me extraño un poco de mi casa. Porque yo vivo encerrado en mi casa, siempre solito porque mis papás trabajan, mi hermano tiene que venir al preu y yo cuando estoy aquí por lo menos estoy acompañado.

En estos grupos, que valoran altamente las relaciones que establecen con sus pares al interior del colegio, el tiempo escolar se concibe como algo agradable. Por el contrario, en el grupo MA(+)R varias jóvenes expresan su desagrado respecto al tiempo escolar y también el hecho de tener una relación difícil con sus compañeros. Gran parte del grupo afirma tener pocos amigos en el colegio o en el curso ya sea por preferir los grupos pequeños, por dificultad de relacionarse con los demás o por haberse distanciado de las amistades de la infancia por opción personal. Dentro de esta idea, hay algunos que afirman que igual comparten con todos a pesar de no considerarlos como amigos y otros que manifiestan más complicaciones con su sociabilidad.

MA(+)R

A: (...) con respecto a las relaciones con personas y cosas así, han cambiado mucho. Antes, bueno es no, de partida, cuando uno es chico, ah ya, todos son tus amigos y todo bacán. Pero después te das cuenta que el que decía ser tu amigo sólo te sobaba la espalda (...)

B: La relación con mis compañeros es difícil, es, bueno yo no hablo mucho con todos. Me cuesta relacionarme con el resto. Pero con los que yo tengo buena onda, esos me acompañan, bien y pa mí por lo menos a lo mejor pueden ser personas que voy a recurrir, no solamente pueden ser amigos, cachai. Pero son compañeros que les tengo buena, les tengo cariño.

C: (...) Entonces igual uno comparte, no sé po, los profesores, los compañeros, igual yo no soy de andar, eh, compartiendo con todos, grupos más bien pequeños. Pero eh, o sea, así estoy bien, o sea, hasta ahora está bien.

D: No yo detesto el colegio, no me gusta venir al colegio, no, no me gusta venir al colegio porque no soy sociable, pa na. Y eso.

Varios de los jóvenes de este grupo afirman tener o buscar sus amistades fuera del colegio y por esto le dan gran importancia a las actividades extraescolares. En relación a estas ideas en otros grupos de discusión algunas personas manifiestan situaciones similares a las descritas en que se tiende a buscar a los amigos fuera del colegio.

Por último es pertinente mencionar al grupo CC(-)R, en el cual si bien no manifestaron tener grandes problemas de sociabilidad, las jóvenes se refirieron a que las prácticas, exigencias y reglas del establecimiento dificultaban las relaciones sociales. Ellas sostienen que en el liceo se les exige que compitan entre sí constantemente, estableciendo grandes diferencias entre las *mejores* y las *peores*. De este modo ellas sienten que tienen que estar constantemente luchando por un objetivo. Las prácticas que son respuestas a estas exigencias generan envidia entre las compañeras. Ellas ilustran esta percepción con el simple hecho de la invitación a participar en el grupo de discusión. El ser elegida para participar generó envidias, discusiones y el cuestionamiento de si es que las que estaban invitadas eran las más adecuadas para asistir. Al parecer hay un acuerdo general en que esto no es bueno para ellas. Ellas piensan que estas prácticas afectan el compañerismo y crean un contexto en el que es más difícil relacionarse.

7.2 Recibir Herramientas y Aprender

La percepción de estar en el colegio o liceo para recibir una serie de herramientas que serán útiles para la vida, aparece en varios grupos. En este apartado se desarrollará la idea para aquellos grupos en que aparece con más fuerza.

Para los jóvenes de IN(+)R la sociabilidad, al igual que en IN(-)R, se destaca como importante y se ve estrechamente relacionada con la idea de diversidad (siempre como algo agradable y que influye sobre el aprendizaje social). Sin embargo, el discurso también presenta otros énfasis respecto al tiempo escolar y también en el grupo participan algunos jóvenes que le dan mayor prioridad a sus amigos o grupos fuera del colegio (en este sentido en el aspecto sociabilidad uno de ellos destaca que en el colegio hay que tratar de divertirse un poco, pero claramente no se ve como algo tan fácil ni primordial).

Los jóvenes de este grupo, en primera instancia mencionan que están en el colegio para recibir lo que entregan los profesores, adquirir ciertas bases para poder surgir, esforzarse en clases, reflexionar sobre las cosas que ocurren en el medio social dado por el colegio, relacionarse con los profesores y recibir herramientas para desarrollarse en la sociedad.

En cierto momento los jóvenes entablan una discusión acerca de si el colegio debiera ser mixto o no. Más allá de este tema puntual, los argumentos otorgan una visión un poco más profunda acerca de los significados que ellos asignan al colegio. De acuerdo a las opiniones de los jóvenes de este grupo, es posible concluir que para ellos el colegio es un contexto cuyas características deben estar orientadas a potenciar el desarrollo de cada uno como persona y a prepararlo para escenarios sociales futuros. Aquí se observa que al igual que los jóvenes de IN(-)R, ellos consideran que aprenden de sus compañeros.

IN(+R

No es sólo las materias el único importante sino también la convivencia, la cotidianeidad que se va formando, como de ir a aprender de las otras personas.

De acuerdo a esto, en la sala de clases es importante contar con distintas visiones y opiniones para aprender mejor y así saber también expresarse. Por otra parte debido a la tradición particular de este liceo y al hecho de ser sólo de hombres, según ellos, existe cierta complicidad entre profesores y alumnos y además una cultura específica.

A través de su discurso, surge la idea de que el rendimiento no es lo central mientras sí lo es la posibilidad de capacitarse adecuadamente.

Los alumnos de A(+R), como ya hemos afirmado, rescatan el ideal del balance entre dos elementos importantes del tiempo escolar: los grupos sociales y las materias. Más aún, ellos creen que habría que dar un balance también entre las materias que son de gusto personal y las demás.

De este modo una joven propone ver las materias como una amplitud de cosas a partir de la cuales se puede elegir y que preocuparse de todas ellas permite ampliar los conocimientos y conectarlos entre sí. Varios de los jóvenes participantes admiten que no hacen el balance entre las materias que les gustan y las demás, pero que sin embargo esto es algo deseable. Otro joven agrega que esto depende de la actitud de cada uno, pero que él también ha aprendido a tomar en cuenta las distintas materias.

A(+R

Siempre es bueno aprender e igual los profes son buenos en este colegio. Entonces hay que aprovechar.

Los alumnos de este colegio parecen tener una relación muy individual con su forma de enfrentar las materias y conocimientos. Esto se debe a que el colegio promueve, en palabras de los alumnos, la *auto-determinación, auto-decisión, auto-todo*.

A(+)_R

(...) yo tengo mi visión, yo que tengo mi interpretación. Pero todos tenemos interpretaciones distintas (...) Es como leer un libro. Yo voy a leer un libro y me van a quedar cosas en la cabeza, del libro. Y yo voy a poder expresar y proyectar lo que a mí me quedó en la cabeza sobre ese libro. Ahora, tú vas a leer el mismo libro y vai a poder presentarlo de otra forma y te van a quedar en la mente otras cosas (...)

Por último, algunos de los jóvenes del grupo MA(+)_R afirman que van al colegio para obtener herramientas, aprendizajes y conocimientos base para la carrera o actividad que desarrollarán en el futuro. Sin embargo, en este grupo existe un desagrado más o menos general respecto al tiempo escolar y la JEC, lo que les lleva a sugerir que el tiempo escolar no es necesariamente la mejor forma de aprender cosas útiles para el futuro. Por esto los jóvenes de este grupo afirman que van tomando de su colegio solamente lo que cada uno considera que le va a servir para la vida, de acuerdo a sus intereses personales.

7.3 Poca Claridad en el Sentido del Tiempo Escolar

En general la poca claridad respecto al sentido del tiempo escolar o la dificultad de asignarle un sentido a dicho tiempo, se relaciona con una sensación de malestar y una menor valorización del tiempo escolar.

En este apartado de poca claridad respecto al sentido del tiempo escolar, se han clasificado varias situaciones diferentes entre sí. Se le ha denominado poca claridad debido a que el discurso en general no presenta un eje tan definido

como en los casos anteriores. Y también al hecho de que la explicación se ha inducido a través del discurso o se ha tomado de unas pocas afirmaciones emitidas durante el desarrollo de la discusión, pero no aparece de manera tan explícita (principalmente porque se desprende de una valoración negativa).

Los tipos de argumentos que se han rescatado son los siguientes. En el discurso de los jóvenes no hay mucha claridad respecto al sentido que le otorgan al tiempo escolar debido a que la mayor parte de los deberes se ven como impuestos, la cantidad de tiempo agregado por la JEC tiende a diluir el sentido, el contexto escolar dista de la realidad que los jóvenes encontrarán al salir del colegio o los jóvenes no logran percibir claramente para qué les servirá a futuro todo el tiempo que han pasado en el colegio.

Al primero de estos argumentos, corresponden las percepciones de CC(-)R. A través del discurso de CC(-)R se observa que las jóvenes expresan sentir una gran responsabilidad y un deber de cumplir con las exigencias del liceo, que es mayor que la propia necesidad que sienten de tener el mejor rendimiento.

CC(-)R

A: Además en comparación con otros colegios el Carmela como que tiene más responsabilidad. Porque aparte de ser como el colegio más importante de mujeres, porque como que a nosotras se nos impone todos los días eso, que somos las mejores que tiene el país y eso. Por lo menos a mi curso, a nosotras nos dicen eso todos los días (...)

B: Es que la gente dice que por ser carmeliana tienes que ser la mujer inteligente, que seas culta, que tiene que ser simpática, lo esto, lo otro. O sea tiene como un prototipo de niña carmeliana que a lo mejor no te identifica a ti (...)

Esto produce un sentimiento de que el tiempo escolar es lo que *ellos quieren*, esto es la dirección, profesores del liceo y la comunidad o sociedad en

general (como se ve en la segunda parte de la cita) y de que lo que ellas mismas quieren queda un poco de lado.

Esta idea del sentido impuesto se puede relacionar con el discurso del grupo MA(-)R. Aquí, el sentido del tiempo escolar es bastante variado. Aparece la idea de compartir con los compañeros, de ir a sacarse notas, de pasarlo bien y de dar un paso al futuro. Sin embargo, una joven menciona que este paso es una especie de imposición de la sociedad y la única manera de llegar a la universidad o de tener un trabajo decente. Al parecer algunos de los participantes están de acuerdo con esta visión. A este grupo también le afecta el tiempo escolar que exige la jornada completa.

El grupo CC(+)R manifiesta con gran énfasis su molestia por el tiempo agregado por la JEC. Ellas no le ven ningún sentido a la totalidad del tiempo que pasan en el colegio, debido a su cantidad. De este modo, sólo por oposición (lo que se refiere a las horas originales de jornada escolar) es posible ver el sentido que le otorgan a su asistencia al colegio, sin mediar la JEC. En primer lugar para ellas es importante que el tiempo en el colegio sea productivo y que les permita aprender. Se comprende, entonces, que el sentido que le otorgan al colegio es la necesidad y también el interés de adquirir la formación académica que allí se entrega. Aun así, ellas también sienten una cierta imposición. Esto se debe principalmente a que ven que el colegio quiere imponerse ante ellas como la única institución formadora. Y cómo ellas deben adquirir esta formación académica se ven, en cierto sentido, obligadas a otorgarle esta prioridad al colegio.

CC(+)R

A: (...) *O sea se niegan a abrirse como que el colegio, el colegio es exclusivamente el instructor de uno y donde uno se forma y no existe nada más (...)*

B: (...) *Entonces al final tuve que decidir entre o colegio o Bafochi. Y al final decidí colegio porque no, no me quedaba otra, porque no.*

Del discurso del grupo A(-)R se desprende la percepción de que para ellos el tiempo escolar no tiene mucho sentido en las últimas etapas de la enseñanza media debido a que el contexto escolar en el que ellos se encuentran no tiene mucha coherencia respecto a la realidad que ellos creen que encontrarán al salir del colegio.

A(-)R

A: En realidad pa mí el colegio siempre ha sido súper motivante porque es como, están mis amigos, yo en este colegio estuve desde quinto básico, ya ahora en cuarto es, ya que terminé te juro, en serio, apenas me puedo levantar pa venir, de verdad, siento que ya estás terminando una etapa, entonces es cero motivante, porque lo que no aprendiste no lo vai a aprender. Entonces es como estudiar pa la PSU y todo (...)

B: (...) ya no siento el colegio como algo para mí importante. Estoy haciendo un cierre de lo que he vivido, ahora lo que me importa, estoy más enfocada en la PSU cachai, en hacer preuniversitario (...) ni siquiera podís terminar una etapa.

Al mencionar la PSU, los alumnos de cuarto medio que participan en este grupo hacen referencia a una prueba que para ellos tendrá repercusiones importantes, cosa a la que no están acostumbrados en el contexto de su colegio donde no hay tantas presiones ante la nota o el rendimiento y cada uno puede decidir si participar de una clase o no.

Por último, en general los alumnos de este grupo tienen perspectivas personales acerca del sentido de asistir al colegio. Uno de ellos afirma que asiste por obligación, otra para estudiar y aprender, otra que se siente cercana al colegio y otra que recién le está tomando el peso porque siempre ha sido más bien irresponsable. La mayoría de los alumnos de este grupo manifiestan que se preocupan en el colegio por aquellas materias que les permiten desarrollar sus intereses propios. De este modo, se podría sostener que dado el hecho de que deben asistir al colegio, prefieren estar en el suyo otorgándole sentidos diversos,

pero que tienden a chocar un poco con las exigencias a las que se deberán enfrentar al salir de la enseñanza media.

En el caso de grupo IG(-)R, si bien se percibía la importancia de la sociabilidad, ésta no aparecía con tanta fuerza a lo largo de todo el discurso pero sí otorgaba una valoración positiva al tiempo escolar. Debido a esto se optó por realizar una pregunta acerca de la utilidad de los conocimientos que se adquirirían en el colegio. Ante esto, los jóvenes suponían que sí les serviría de algo, pero no estaban muy seguros y no sabían mucho en qué específicamente ya que varios de ellos querían estudiar carreras técnicas o trabajar. En estos casos, un joven pensaba que les podía servir para dar los exámenes para entrar a los lugares de estudio. Y uno de ellos pensaba que le iban a servir de base para estudiar una carrera más adelante.

IG(-)R

Si estamos trece años de la vida en el colegio, tienen que servir.

En el grupo IG(+)R, se les planteó la misma pregunta. Aquí la respuesta también fue un poco confusa. Un joven afirmó no saber y otro que no le servía de mucho porque para la carrera que quería estudiar debió haberse metido a un colegio artístico. Varios dijeron que lo que han aprendido en el colegio les sirve para dar la PSU. También una joven manifestó la idea de que quizá enseñaban demasiadas cosas y no todas les iban a servir.

En estos últimos dos casos, la ambigüedad respecto a la utilidad de asistir al liceo no se relaciona necesariamente a un malestar ya que, principalmente IG(-)R, se aprecia una elevada valoración del tiempo escolar.

Observando estos tres ejes de percepción respecto a la importancia y sentido del tiempo, es posible sostener que el que más se acerca a las propuestas de la Reforma Educacional Chilena es aquel que ve a la educación como instancia

para recibir herramientas y aprender a partir de lo que los profesores pueden entregar. El concepto de “herramientas”, resulta particularmente pertinente en relación a la teoría constructivista, donde los alumnos deben intentar construir su conocimiento y no solamente recibir los contenidos y grabarlos en su memoria.

El eje ya mencionado junto al que da prioridad a la sociabilidad, se asocian en los jóvenes a una experiencia grata del tiempo escolar. Siendo éste último el que otorga un mayor agrado y una sensación subjetiva positiva respecto a este tiempo, denso en interacciones sociales. Esto, particularmente en el caso del grupo IN(-)R llama la atención fuertemente, ya que denota ciertas características que son propias del contexto y que no tienen mucha relación con el proyecto institucional o con las políticas educacionales, pero que de todos modos generan una percepción de aprendizaje y formación personal a través de la experiencia escolar. De acuerdo al propio discurso de los estudiantes, se puede inducir que la gran cantidad y relativa diversidad de alumnos otorga un contexto social que de por sí genera situaciones que favorecen una sensación intersubjetiva positiva. Más allá de esto, sugiere la importancia de observar los procesos sociales y culturales que se presentan al interior de los establecimientos educativos y que favorecen ya sea el aprendizaje o la experiencia escolar como una instancia significativa.

El eje que se ha denominado de poca claridad respecto al sentido del tiempo escolar es el que se presenta como más crítico en relación a la calidad de la enseñanza media. Llama la atención sobre la fuerte discusión en torno al proyecto político o más bien proyecto de sociedad que presentan las políticas educacionales. Esto es, los jóvenes, principalmente de los últimos años de enseñanza media se comienzan a cuestionar la utilidad de las herramientas que les han sido entregadas y de las actitudes que se han promovido a lo largo de su educación. Lo importante es detectar que ello no ocurre sólo en liceos municipales, sino también en colegios particulares y precisamente como fruto de la implementación de un proyecto institucional particular. En el caso de IG, la experiencia, a pesar de la poca claridad, se manifiesta como más positiva. Sin

embargo, la falta de sentido y el menor capital cultural de los alumnos impiden que ellos perciban sus posibilidades y objetivos de aprendizaje y de formación individual y colectiva. Por último, los procesos educativos que se perciben como impuestos parecen producir en las jóvenes participantes una desvalorización de la experiencia escolar. Esto implica que los rendimientos que denotan excelencia académica, como en el caso de CC(+)R, no siempre indican una experiencia escolar grata. Y en este caso la percepción de la importancia del aprendizaje parece estar fuertemente enraizada en el capital cultural proporcionado por las familias, el elevado rendimiento de las alumnas en los colegios en que cursaron la enseñanza básica –en este establecimiento también hay selección- y la posibilidad de participar en actividades extraescolares (tendencia manifestada sobretodo en las alumnas de mayor rendimiento).

VIII. Dimensión Activa del Alumno

A continuación se analizan aquellos temas que tienen que ver con el oficio de alumno y las estrategias que ellos perciben como relevantes en su vida cotidiana escolar. Por otra parte, se intenta buscar la dimensión activa y los roles que los jóvenes se asignan. Los principales temas que surgieron son: el concepto de estudio, las ideas de desarrollarse, enriquecerse y aportar, y la motivación frente a la educación y la percepción de los roles de profesor y alumno.

8.1 ¿Les gusta Estudiar?

El concepto de estudio no es muy valorado por los estudiantes. Se asocia principalmente a la revisión en casa de las materias para las pruebas. De este modo el estudio se concibe de manera muy ligada a las exigencias de la institución educativa. Así, los jóvenes tienden a percibirlo como algo centrado en la evaluación y sus sanciones.

MA(-)R

M: ¿Y estando en su casa que cosa los motiva a estudiar o a leer libros? Como tú me dices es una presión por las notas o...

Todos: Nada.

A: La prueba (...)

B: O típico que cuando ya estoy colgando de un pelo, te ponís las pilas y eso es lo que te motiva a estudiar (...)

Por otra parte los jóvenes tienen claro que estas exigencias se pueden enfrentar fácilmente a través de prácticas como copiar a los compañeros en las pruebas. Entonces el estudio se ve como algo no muy atractivo, que no siempre produce aprendizajes duraderos y que a veces puede ser innecesario. Es posible destacar que este tipo de dinámicas se manifiestan como totalmente

contrapuestas a los procesos que se busca generar en los contextos escolares. Como afirma Solé,

“El fomento del enfoque superficial se hace, entonces por una doble vía: por la de pedir aspectos concretos tal cual se encuentran en los libros (más que una interpretación personal de ellos, más acorde con un enfoque profundo), y por la de desencadenar la ansiedad del alumno, que se mostrará más preocupado por la forma de recordar la información que debe permitirle cumplir con los requisitos de la tarea. Se comprenderá fácilmente que todo ello se agudiza cuando, además, dichos exámenes son frecuentes, pues se instala entonces la práctica de “estudiar para la prueba”.” (Solé 1999:31)

De acuerdo a las percepciones recogidas, se puede observar que el proceso descrito es una situación bastante común por lo que será tratada en profundidad más adelante.

MA(+)_R

(...) Si te querís sacar un siete, cachai, si necesitai un siete, igual podís copiar y sacarte un siete y, cachai, no aprendiste nada (...)

Volviendo al concepto de estudio, éste se percibe como una actividad pasiva, lo que se expresa principalmente en que en el discurso de los jóvenes se asocia a acciones como leer el cuaderno de clases o un libro.

IG(-)_R

M: ¿Y el estudio los motiva?

A: *¿Podemos mentir? (...) no nos gusta estudiar, ya, ya listo (...)*

B: *No, yo no puedo estudiar mucho, me quedo dormido con el cuaderno en la mano.*

Estudiar es, por tanto, aprenderse de memoria la materia. Y en general, esto es algo poco valorado entre los jóvenes. La exigencia que sienten de memorizar la materia para las evaluaciones y el rechazo de este tipo prácticas, demuestra que en cierta medida ellos se han apropiado un poco del discurso de la Reforma Educacional.

A(+)_R

(...) yo me imagino como una pedagogía que en verdad ayude, ayude a canalizar los sentimientos y los actos y las decisiones del alumno y no a entregarle todo en bandeja. Porque a mí en el (otro colegio) te dan toda la información, toda la información. Y tú lo único que tenías que hacer era estudiar. O sea, la memoria pero tenías toda la información (...)

CC(+)_R

A: (...) Yo creo que en este colegio de verdad, lo único que se fomenta es gente que aprenda de memoria las cosas (...)

B: (...) Que los profes construyan con una, no que te estén diciendo cuestiones y tú te las tengas que aprender de memoria.

En el grupo IN(+)_R se da cuenta de una relación compleja con el concepto de estudio. Ya que si bien ellos admiten que estudian ya sea bastante o lo justo y necesario; también quieren desmarcarse de la idea de que son niños que *sólo* estudian.

IN(+)_R

A: Yo lo encuentro súper buena onda así (carretear), o sea yo estudio hartito, si te hacís mierda en la semana y pa relajarte tomando, bailando (...)

B: Nosotros sabemos que acá nos regalan notas, nos dan más plazos, estudiamos a última hora (...) pero pa afuera somos (...) los niños que estudian siempre, los niños que no hacen nada más que estudiar, o sea creo que es más una imagen hacia fuera (...)

Sin embargo les agrada, al igual que jóvenes de otros grupos, ser considerados como inteligentes, pensantes o con valores.

IN(-)R

(...) Pero yo, por lo menos, yo, los que me han preguntado me tienen considerado como mateo y yo no me encuentro muy inteligente a mí. Es la verdad de las cosas, yo no me encuentro muy inteligente, pero yo me comparo con otras cosas, con otros de otros colegios y encuentro que dentro de la educación, este colegio es bastante bueno. Y eso le da un plus a uno como, como persona y que dentro de otros, comparándose con otros, como que le sube la moral a uno.

CC(-)R

(...) somos todas pensantes.

Por otra parte, el estudio también se destaca negativamente al referirse a compañeros que vienen al colegio sólo a estudiar y a sacarse buenas notas. Esto se considera negativo, dada la importancia que se le otorga a la sociabilidad entre compañeros en la vida cotidiana en el colegio o liceo.

A(+R

A: O sea, no creo que nadie, venga así pensando, “ya tengo que estudiar esto y tengo que hacer una prueba” (...)

B: (...) que por ejemplo no nos va a acompañar a la gira de estudios, cachai. Y onda yo sé que él como que se prefiere quedar estudiando (...) onda igual me parece que hay gente así.

El concepto de estudio también se define como el hecho de ser “estudiantes” o de “estudiar” en determinado colegio, estas ideas son valoradas de manera más positiva y encierran prácticas más diversas que las que surgen al preguntar por el gusto por el estudio.

A(-)R

(...) como que deseo estudiar y estar aquí.

Esta desvalorización general del estudio tiene que ver con que los jóvenes han, en gran medida, adoptado el discurso de la reforma (como ya se ha visto en capítulos anteriores, los mismos profesores se han apropiado de este discurso y puede ser que se lo hayan transmitido a los alumnos junto a los medios de comunicación, los textos escolares, etc.), pero no lo logran ver en la mayoría de las prácticas promovidas por el establecimiento escolar y por lo tanto les cuesta insertarse en dinámicas de este tipo. Esto se expresa sobretodo en los jóvenes con menor capital cultural y también en aquellos que gozando de mayores posibilidades de tener actividades extraescolares no logran instalar estos aprendizajes en el contexto escolar.

CC(+)R

(...) yendo contra del típico sistema formal de que el profe te pasa las cosas, y que tú te las aprendes y que sino te las aprendes, después te va a ir mal en la prueba y después vas a tener mal promedio y todas las consecuencias etcétera que te pasa por el resto de tu vida.

8.2 Desarrollarse, Enriquecerse, Investigar, Aportar

Frente al concepto de estudio aparecen otros que parecieran tener una dimensión más activa para los estudiantes, que ellos relacionan con su desarrollo personal. Esta idea de aportar al propio desarrollo, no siempre está relacionada al tiempo en el liceo/colegio sino que a veces, al tiempo libre ya sea en la casa o, principalmente, en actividades y grupos extraescolares.

Al parecer los grupos que más importancia formativa, es decir unida a su idea de desarrollo personal, le dan a sus actividades extraescolares son los grupos de mayor rendimiento académico.

IN(+R)

A: Yo creo que el tiempo que pasamos en el liceo, por lo menos para mí, es nada comparado con lo que hago afuera, porque es mínimo (...) pero lo que hago afuera es mucho más. Yo afuera hago deporte, salgo, pololeo, no sé po, cualquier cosa de lo que nosotros hacemos, y creo que el tiempo que pasamos afuera, nos sirve mucho más para instruirnos nosotros mismos, para, como que, que nos entrega más cosas de lo que nos enseña el colegio. Es como que el colegio te da ciertas bases, te entrega ciertas bases, ciertas técnicas para que tú puedas surgir y el surgimiento va desde uno mismo. El tiempo que yo, pasamos afuera a mí me sirve para hacer todo lo que aprendemos en el colegio, para poder hacerlos en práctica y para llegar a, para llegar a ser una persona con diferentes tipos de cultura.

B: (...) No solamente el colegio entregue las herramientas para desarrollarse en la sociedad, sino que tengo que buscar otras formas de desarrollarme en lo que realmente quiero. Por ejemplo yo soy dirigente scout y tengo que trabajar con niños súper chicos y eso también me ayuda, no sólo a desarrollarme a mí como persona, sino también a ellos. Entonces no deja de ser importante pero no es fundamental el colegio. Siendo que como dicen por ahí unas frases cliché “la universidad de la vida también sirve” (...)

En el discurso de CC(+R) el tiempo libre es más relevante que en el de cualquier otro grupo. Para ellas el tiempo extra o libre es necesario porque las personas a esta edad tienen otros intereses y quieren participar en otras cosas, investigar otras áreas y desarrollarse en temas distintos a estar sólo en matemáticas, biología, humanista, filosofía, etc. En suma, hacer actividades que en el colegio no se dan. Por ejemplo, hacer deportes después del colegio (*entrené casi todos los días*), clases de alemán, clases de inglés, ser bombera, ser bailarina, tocar algún instrumento musical, participar en una comunidad religiosa. Una de las jóvenes manifiesta hacer varias de estas actividades a través de la semana. Todas ellas perciben además que el tiempo libre se ve bastante amenazado por el tiempo escolar porque no las incentivan ni apoyan para que

hagan las actividades afuera y tampoco las ofrecen en el colegio. Ellas asocian el aprendizaje de valores a estas actividades ya que, como se verá más adelante, no lo encuentran en el liceo.

CC(+)_R

(...) si aquí es verdad que no te pueden dar ni el tiempo, ni te pueden dar el espacio para hacer todas las actividades posibles porque hay una variedad tremenda de gustos. Pero que por lo menos te dejen hacerlas fuera. Que te incentiven a tu, si aquí no te van a dar valores como persona, no te van a instruir, que te dejen por lo menos hacerlo fuera, porque no te dejan.

Cabe destacar que da la impresión de que algunas de las jóvenes le otorgan la misma importancia (exigencia de excelencia) y responsabilidad a sus actividades extra escolares que la que les exigen en el liceo. De hecho una joven de CC(-)_R se refiere a este tema de la siguiente manera:

CC(-)_R

(...) es que por ejemplo, yo no soy la persona más estudiosa del mundo, igual me cuesta hartito, pero yo me he hecho el espacio para ser joven. Porque yo dije “¡uh! Tercero medio en el Carmela”, yo he tenido hartas amigas más grandes y ellas siempre estresadas “¡ay! Que tengo que ir al preuniversitario, que tengo que ir a los cursos de verano, que tengo que hacer esto.” Y como que siempre se sobre exigen porque buscan muchas cosas para tapar todos los días “ya, tengo que cubrir todos los días.” Y yo dije “no este año me voy a hacer mi espacio” y me metí a mi parroquia, por ejemplo y ahí me desarrollo súper bien como joven.

A partir de esto, se observa que dentro de un mismo liceo, puede haber distintas perspectivas respecto al tiempo libre. Sin embargo, para todas se considera como parte del desarrollo de la persona. En CC(-)_R, aparecen más las ideas de esparcimiento, de relajarse y de *ser joven*, que asocian a diversas actividades como ir a la plaza con las amigas, tomarse un helado, talleres dentro

del colegio que sean de esparcimiento o vocacionales, actividades extraprogramáticas.

Los jóvenes de A(+)R perciben que la formación que obtienen fuera del colegio es de un tipo diferente. Ya sea porque la educación musical o artística (en su mayoría los jóvenes se dedican a estas actividades) es distinta a las otras materias o porque quizá es más agradable para la mayoría de la gente.

A(+)R

(...) Lo pongo porque por ejemplo, si tú estai en un grupo, en una banda, tú eres mucho más “auto”, como tú lo decías, con respecto a eso. Tú vas cachando “oh, esto con esto, esto suena bien.” Cachai. Y uno va componiendo y es diferente a lo que a uno le enseñan, por ejemplo de la teoría dentro de acá.

De alguna manera este tipo de actividades les permiten sentirse más libres pero además autosuficientes porque cada uno puede inferir cosas o construir sus obras. En clases, uno también puede hacerlo pero en menor medida, ya que depende mucho más del profesor. Sin embargo, una joven recalca que las distintas materias están conectadas (tanto lo que se aprende dentro como fuera del colegio) y la actividad extraescolar que ella realiza, le sirve para desenvolverse bien dentro del colegio. Otro joven relata que sus actividades extraescolares han sido acogidas por el colegio. Parece ser que este grupo ve de manera más complementaria las actividades extraescolares y su tiempo en el colegio lo que les permite sentir más agrado en su tiempo escolar. Ellos son el grupo de mayor rendimiento que más agrado manifiesta frente al tiempo escolar.

En MA(+)R algunas jóvenes ponen particular énfasis en sus actividades extraescolares. Una de ellas realiza trabajos voluntarios en Renca y en otras comunas de Santiago. Ella afirma que hace esto porque busca dónde establecer sus propios vínculos, con gente junto a la que *se puede surgir*. Estas jóvenes no se identifican mucho con su entorno y afirman que no porque vivan y estudien en

Puente Alto, van a encontrar lo que buscan ahí. También le otorgan mayor importancia al aprendizaje que se adquiere trabajando o participando en diversas actividades por sobre lo que se adquiere en el colegio.

MA(+)_R

Pero no siempre acá vai a encontrar tu entorno, cachai. De repente es súper importante atreverse a salir y buscar cuestiones nuevas, personas bacanes y enriquecerte de otras cosas. No en el punto donde estai es donde tenís que estar.

Al parecer para los alumnos que viven en entornos de menor capital social y cultural, en que se les ofrece menos acceso a actividades o grupos extraescolares o éstas se valoran menos (es decir no se insertan en un esquema o un discurso de que las actividades que cada uno busca son importantes para el desarrollo personal), el colegio cobra importancia.

IG(-)_R

A: Yo creo que va a ser mejor la jornada completa porque va a haber como más talleres. Porque aquí antes había un taller de teatro que ya no existe, porque por falta de tiempos (...)

M: Entonces de los espacios de formación personal, en que ustedes creen que se desarrollan bien ¿el más importante sería el colegio u otro lugar?

A: Yo creo que en el colegio.

B: En el trabajo hay pura gente adulta, entonces no me parece como... no tanto así (...)

A: Yo creo que lo del conjunto folclórico es como un hobby, como pa distraerse un rato, pero el colegio es como más importante.

Estas citas no indican que todo el grupo estuviera de acuerdo con la implementación de la JEC, pero sí que el liceo es el espacio que ellos consideran como más valorado para su desarrollo.

En el caso de los jóvenes que participaron de manera activa en las movilizaciones estudiantiles, el conflicto estudiantil es visto como un contexto de aprendizaje significativo, en el que valoran los mismos conceptos que se han venido desarrollando a través de las citas de los otros grupos.

IG(+)_R

M: Yo quería que me contaran del conflicto ¿Qué significó para ustedes? (...)

A: (...) *me sirvió para conocer, distinto tipo de gente, para aprender nuevas cosas, crecer como persona. Y a, y a aprender a desarrollar otros ámbitos de mi vida que no, unas facetas ocultas que no sabía que tenía.*

Para varios de los jóvenes participantes en los distintos grupos de esta investigación, sobretodo en los de mayor rendimiento, la percepción de un “desarrollo” o “enriquecimiento” personal está dado por la participación en actividades que han sido buscadas o elegidas de manera autónoma e individual (*instruirnos nosotros mismos / buscar otras formas de desarrollarme en lo que realmente quiero / tú eres mucho más “auto” / buscar cuestiones nuevas*). Esto no implica que para ellos no parece posible buscar un desarrollo grupal o colectivo, sin embargo el grupo no siempre es el grupo dado (en el colegio, en el curso o en el barrio), sino que es un grupo que ha sido escogido por el joven a partir de la percepción de lograr un desarrollo más adecuado de los valores personales.

En algunos de los grupos los conceptos a los que se refiere este apartado aparecen relacionados con el tiempo escolar pero, nuevamente, en el sentido de que éste entrega “herramientas” y da pie para algún tipo de investigación o práctica (en el caso de las áreas artísticas) más personal.

A(+)_R

(...) *lo que a mí me pasa es que yo tampoco concibo la materia como estudiar, estudiar, eso no más. Sino que es como algo para, que me va a servir como, y para ampliar, como base todo lo que puedo llegar a conocer o a hacer a partir de*

eso, cachai (...) Por el hecho de que podís empezar a investigar y tú mismo hacer conexiones.

Para que los alumnos relacionen sus ideas de desarrollo y enriquecimiento personal con el tiempo escolar, parece ser necesario que ellos puedan desplegar su capacidad de aportar o interactuar en las clases.

A(+)₁R

A: (...) Pero no sé, como que igual he hecho cosas dentro de la materia. Yo no sé, he descubierto fórmulas o algo así, que es como por lógica (...) Entonces igual yo me siento bien y más o menos seguro con respecto a las materias porque puedo aprender y...

B: Y aportar.

A: Claro, cachai. Yo puedo sacar cosas por mí mismo también (...)

En este caso, se puede realizar la diferenciación entre A(+)₁R e IN(+)₁R, donde ambos destacan la posibilidad de aportar en clases, pero donde en el primero se ve como un aporte más personal y en el segundo más colectivo, donde todos comparten sus opiniones.

IN(+)₁R

(...) el asunto de lenguaje electivo, uno siempre tiende a dar su opinión (...) hay una instancia de lenguaje electivo en que nosotros hablamos de un tema. Y ya cada uno, por lo menos de los humanistas, hemos estado discutiendo cosas que van pasando (...)

Esta posibilidad de aportar depende mucho de la forma y prácticas de enseñanzas de los profesores de cada establecimiento educativo. Algunos jóvenes de MA(+)₁R y de CC(+)₁R critican que durante el tiempo escolar deben estar constantemente sentados escuchando lo que les dicen los profesores. Esto no se ve como una forma adecuada ni útil de invertir el tiempo de cada uno.

En este capítulo se pueden establecer algunas líneas generales respecto a la forma en que los jóvenes perciben su propio aprendizaje y formación. Aquellos que perciben que pueden aprender de manera más activa, son los que tienen mayor acceso a diversas actividades formativas extraescolares. Ellos corresponden a los grupos de mayor rendimiento, en los establecimientos particulares o de excelencia académica. Por esto se puede decir que esta forma de enfrentarse al aprendizaje y al desarrollo personal efectivamente va unida de alguna manera a un mejor rendimiento. Sin embargo, se observa que ello los lleva a sentirse incómodos en el tiempo escolar ya que su idea de formación no siempre se condice con el oficio de alumno que han aprendido. Por otra parte, las actividades extraescolares, por mucho que impliquen esfuerzo y disciplina (en diversos grados), tienen ciertas características propias que es difícil trasladar al contexto escolar. La principal es el carácter voluntario y de descubrimiento personal. Esto se observa en el grupo A(+R), donde los jóvenes estudian en un establecimiento que ofrece gran variedad de talleres y electivos, pero que aún así destacan la particularidad del aprendizaje extraescolar (aunque logran verlo de manera más complementaria al colegio).

Por último, cabe destacar la necesidad que presentan algunos jóvenes de acceder a conocimientos que se encuentran más allá de su entorno inmediato. Por lo que no siempre resultaría una respuesta adecuada la idea de centrarse sólo en la experiencia y conocimientos previos y contextualizados del alumno. Éstos efectivamente pueden funcionar como base del aprendizaje y desarrollo pero requieren entrar en permanente interacción con contenidos novedosos que abran la puerta al sentimiento de búsqueda expresado por varios jóvenes.

8.3 ¿A quién corresponde generar interés por las clases?

En primera instancia puede parecer que el rol de los alumnos en el establecimiento educativo es muy pasivo ya que la mayoría de ellos considera que

es deber de los profesores motivar a los alumnos a interesarse por la materia respectiva (tomar atención en clases y estudiar).

IG(+)_R

(...) dependiendo también del profesor, porque yo nunca en mi vida voy a pescar un cuaderno de física y me voy a poner a estudiar, estoy segura de eso (...)

En este sentido los alumnos, sobre todo aquellos que se encuentran en entornos de menor capital cultural o que tienen menor facilidad para algunas materias, encuentran difícil interesarse por una clase en la que el profesor no genera una situación de por sí motivante.

MA(+)_R

De la afinidad que uno tenga con, también el profesor, también influye. Influye harto.

Por otra parte, en general todos los jóvenes perciben que las formas de ser y de enseñar de los profesores afectan mucho la actitud que ellos toman frente a las materias. De este modo, aunque algún alumno tenga interés personal por una materia, la incomodidad con el profesor puede bajar el rendimiento y la motivación.

MA(-)_R

A: A mí siempre me gustó física (...) tenía promedio cuatro y algo.

B: Yo tenía promedio 3,3.

A: Y yo me quería matar, si a mí me gustaba física, que yo pensaba que me gustaba y ya estaba pensando en dejarlo porque ya, cuando cambiaron la profesora ahí yo subí las notas así a full. Es que mejor, yo me declaro, es que mejor me declaro uno de los con mejores notas.

B: Sí, cuando llegó el profe, nos había tocado una prueba con él, la última del primer semestre. Y me saqué un 6,8 y yo tenía un 3,3 de promedio y todos "¡ahhh!" Y no porque la prueba fuera más fácil sino porque el profesor era bueno.

Los alumnos de MA(-)R perciben que, en mayor medida, es trabajo de los profesores el intentar motivar a los alumnos. Sin embargo, ellos ven que esto depende de cada persona, esto es además del profesor, también del propio alumno. En el caso del alumno principalmente en relación a los electivos, éste puede elegir tomar ramos con profesores que no son sus preferidos cuando tiene ideas claras acerca de lo que quiere estudiar. Esto es, cuando el alumno ha podido generar su propio interés respecto de una materia o de una carrera que requerirá el conocimiento de esa materia; puede interesarse por un ramo aunque el profesor no sea considerado tan bueno. Y en el caso de los profesores, ellos logran motivar a sus alumnos en relación a cómo cada uno es y cómo llega a hacer clases cada día.

Por otra parte, jóvenes de distintos grupos manifiestan disgusto hacia clases en las que, de manera reiterativa, se hace nada. Estas pueden ser clases en las que realmente no se hace nada o clases en las que hay una tarea asignada, comúnmente una guía de ejercicios, pero en la que no se involucra el profesor y que no motiva a los alumnos.

IN(-)R

(...) O sea, estamos todos conversando, todos de un lado pa otro así, los profes están haciendo cualquier cosa, no sé po, están poniendo notas, así, sacando promedios. Hay otros profes que hacen eso todas las clases o que simplemente no van a clases. Llegan, pasan la lista y no aparecen más (...) Hay profesores de matemáticas que o no pasan la materia o la pasan tan fríamente y rápido que, que uno no entiende. Así. Hay profesores de matemáticas que son así, profesores de biología que son así, en todos los ramos. Hay profesores que no hacen nada o pasan todo muy rápido.

CC(+)R

A: (...) Tenemos que concentrarnos en clases y no estamos haciendo nada (...)

B: (...) Pero a mí me gusta aprender, cachai, o sea a mí me gusta que me hagan clases y por eso me da rabia cuando no nos hacen, o sea, me gusta tener horas libres, es cierto. Pero cuando son, estar todo el día libre, eso ya me da rabia, porque pa qué vine si no hicimos nada, cachai.

A(-)R

A: (...) a veces te pasan una guía.

B: No, no hacemos nada.

A: Nada, nada, aburrido de no hacer nada, en clases, nada.

Los jóvenes de IG(-)R e IG(+)R, no mencionan el hecho de estar haciendo nada, pero sí otras prácticas que se despliegan en el tiempo escolar y que ellos no consideran muy adecuadas, tanto de parte de ellos mismos como de los profesores. En IG(+)R mencionan ciertos ramos que ya sea encuentran que no les sirven para nada o que no les gustan (por ejemplo historia *muchas fechas, muchos nombres raros* o filosofía en que un joven dice que no sirve para nada y otro afirma que sí le sirve para expresarse) y critican las actitudes de algunos de sus pares que no se callan durante la clase, que conversan, cantan y distraen a los demás. Además una joven cuenta que durante el año están todos relajados y casi no escriben en su cuaderno de clases y que hacia fin de año se preocupan más para no reprobar los ramos.

Esta autocrítica hacia sí mismos y, principalmente, hacia los pares aparece también en varios otros grupos. Por ejemplo, en IN(-)R un joven hace referencia a un grupo de compañeros que son *desubicados* y se ponen a gritar en la sala. Esta situación aparece también con claridad tanto en A(+)R como en A(-)R. En este colegio los jóvenes perciben que, debido al proyecto y a las prácticas educativas del establecimiento (cada alumno decide por sí mismo si tomar atención en cada clase), los jóvenes adoptan algunas prácticas que no son las óptimas para sacar provecho de su educación. Así, en A(-)R una joven cree que no todo el mundo sabe apreciar el sistema del colegio lo que le genera una mala imagen (*“ya vienen*

los del Altamira, los que dejan la cagá) y bajos resultados académicos. En A(+)*R* los jóvenes afirman que desearían que algunos de sus compañeros se quedaran callados durante la clase, debido a que no paran nunca de hablar y esto a ellos les produce mucha rabia debido a que interrumpe lo que están haciendo los demás. De este modo consideran que el respeto, entre compañeros y hacia el profesor, debiera ser un principio o condición básica de la convivencia al interior del colegio.

En relación a los profesores, tanto en IG(+)*R* como en IG(-)*R*, se hacen las mismas críticas y se destacan las mismas características positivas. Los alumnos describen la metodología de un profesor que expone la materia hablando lentamente y escribiendo en el pizarrón para que los alumnos anoten la materia en sus cuadernos.

IG(+)*R*

A: Es de este toque: “aluumnos... hoy día... vaaamos...” entonces ya están todos durmiendo.

B: Exagerado.

C: Entonces al final aburre.

A: Y como que él escribe y como que salen a recreo y como que ya está borrado porque el profe ya pasó la materia.

D: Sí es muy poco activo.

Los jóvenes no valoran este tipo de metodología que además se potencia negativamente con algunas características personales de los profesores como, por ejemplo, el hablar con lentitud. De este modo, ellos lo califican de aburrido y de poco activo y además admiten que no alcanzan a copiar la materia (como tampoco siguen la narración, les quedan muy poco de los contenidos).

IG(-)*R*

A: (...) porque llega así y empieza con la barba y da flojera escucharlo.

B: Es súper pajero pa la clase.

C: Y explica leeento.

D: Y cuando termina de escribir, empieza a explicar y uno está escribiendo recién.

Cabe destacar que en la mayoría de los grupos no hay ningún desacuerdo respecto a cuáles son los profesores buenos y cuáles, los malos o fomes. E incluso en varios grupos se menciona frecuentemente a uno o dos de ellos cuyas opiniones o formas de enseñar marcan explícitamente el discurso de los jóvenes respecto al aprendizaje y a las prácticas escolares.

CC(-)R

A: (...) si alguien como que ha querido cambiar todo este sistema es X. X me ha dicho muchas veces que se quiere ir de este colegio por qué, porque encuentra que es como muy monótono, como muy maquinita, que a todas las alumnas nos tienen como máquinas. Pero de cierto modo nos quiere cambiar (...) es como uno de los profes que llena al alumno (...)

B: Y el X es igual estricto, uno viene llegando tarde y te dice “a ver ¿por qué viene llegando tarde?”, pero fuera de eso igual hay un lazo de amistad entre alumno y él, el profesor.

Los profesores más apreciados son aquellos que se consideran estrictos, que son los capaces de mantener callados a los alumnos, de hacer que ellos presten atención, que no se duerman, los que *saben llevar la clase*. Sin embargo esta idea de “estricto” no tiene una relación tan directa con la frecuentemente sostenida acerca de la importancia de una autoridad fuerte. Aunque uno de los jóvenes de IN(+)R percibe que efectivamente ellos se dejan llevar por la autoridad más fuerte, las descripciones que en general apuntan a un buen profesor indican otras ideas.

IN(+)R

Se nota que son los profesores rígidos los que imponen el orden y todo el mundo se calla, eso lo tenemos claro y en la sociedad chilena está eso mismo (...) Yo no

tengo ganas de pensar, entonces quiero que alguien piense por mí y me forje. Y eso es lo que está pasando aquí, porque todos sabemos que un profesor rígido es el que va a, el que va a mantener callados a los demás y todos van a seguirlo a él. Ahora, qué es lo importante de ver esta situación, que uno no puede, uno no puede ser tan dependiente (...)

En primera instancia un profesor estricto es uno que no subestima a sus alumnos y que les exige un cierto aprendizaje por clase (comúnmente a través de evaluaciones). En segundo lugar, este profesor permite a sus alumnos aportar o interactuar. En suma manifiesta *confianza* hacia sus alumnos. Es decir, el profesor no se impone por la fuerza de su autoridad, sino por su capacidad de encausar la dimensión activa de sus alumnos.

IG(-)R

A: Es súper buena profesora.

M: ¿Pero qué tiene que es buena?

B: Es que nos hace interactuar en la clase y como que nos da confianza a los alumnos.

IG (+)R

A: Claro todo lo contrario a la profe de (...) que igual tira la talla.

B: Sí es como bien activa.

C: Es entretenida.

A: Es súper buena onda. Pero igual es súper exigente y todo eso, pero es súper...

D: Es mejor ser estricta, todos le ponen atención.

Los jóvenes del grupo A(+)R, ponen muchas exigencias en relación a cómo debería ser un profesor. En primer lugar no deben ser tan sumisos frente a la dirección del colegio (en este caso ellos hablan de sus colegios anteriores) y por lo tanto no deben limitarse a sí mismos ni a sus alumnos. Debe ser un profesor apasionado por su trabajo y que diga lo que piensa, generando una relación

cercana con sus alumnos. Una alumna especifica que esto depende mucho del sistema que se utilice en el colegio. En este sentido, ellos ven que el sistema de su colegio permite que se den situaciones más propicias para el desarrollo de la relación profesor-alumno. Otro joven cree que los profesores debieran estar licenciados en su materia, porque a veces, si sólo estudian pedagogía, no están en condiciones de responder algunas preguntas de los alumnos.

Una joven del grupo MA(+)R, se refiere al primer tema mencionado en el párrafo anterior. Ella cree que los profesores están obligados a ser muy sumisos frente a la dirección y en caso de no ser así, se van. De este modo ha vivido la experiencia de que se vayan profesores muy valorados por los alumnos.

Los participantes del grupo A(-)R, tienen una opinión similar a la de A(+)R acerca de las particulares características que deben tener los profesores que trabajan en su colegio. Y aunque algunos descreen del proyecto educativo de la institución, consideran que sus profesores son diferentes y que estas características particulares los hacen ser buenos profesores.

A(-)R

A: Eso, dentro de todo igual el colegio como que te deja llegar a más cercanía con el profe, lo que no ocurre en otro colegio (...)

B: (...) los profesores que trabajen en este colegio tienen que tener otra formación, otra capacidad para poder hacer clases. A todos los profesores los educan para poder enseñar, cachai. Aquí los profes tienen que interactuar con los alumnos y tienen que crear una amistad. ¿Cachai?

En los grupos IN(+)R e IN(-)R también se reflejan percepciones acerca de la particularidad de sus profesores, los cuales se consideran diferentes a los de otros colegio. También se genera una percepción de cercanía con los profesores, sin embargo esta es diferente a la que plantean los grupos anteriores y no consiste mucho en una cercanía afectiva, sino más bien en un lenguaje

compartido y en una complicidad por el hecho de ser un colegio de hombres, con una larga tradición y buen rendimiento.

IN(+)_R

A: Lo que veo más rico de este colegio son los profes que tiene y que son diferentes a lo común y ahí está la gran gracia de este colegio (...)

B: (...) los profesores de matemáticas son unas bestias y no creo que pudieran desarrollar todo su arte con mujeres en la sala.

En el caso de estos grupos, es necesario tener en cuenta la gran cantidad de profesores que hay en el colegio. Debido a esto, en los grupos de discusión no aparecen referencias tan claras a un docente bueno y uno o dos malos, como en los demás grupos. Pero, como se ha visto en citas anteriores ellos también evalúan negativamente a varios de sus profesores (*hay profesores que valen callampa*) ya sea por no hacer las clases adecuadamente, por no hacerlas derechamente o por ser pesados con los alumnos o fríos en sus explicaciones.

A partir de esto y de la importancia que en este colegio se otorga a la sociabilidad entre compañeros, los jóvenes de IN(-)_R discuten de manera más general acerca del equilibrio entre el rol de los profesores y el rol de los alumnos en el contexto de las clases.

IN(-)_R

A: (...) También hay que destacar que los colegios no los forman los profesores, sino que los mismos alumnos. Si los alumnos son inteligentes, son, no sé, son ubicados, son aquí, son allá; siempre van a tener una buena imagen (...)

B: Eh, bueno, yo discrepo con él. Porque yo encuentro que netamente el colegio depende, netamente de los profesores (...) si los profes son buenos, ellos nos pueden formar bien y vamos a poder proyectarnos.

C: (...) se tiene que dar un balance (...) si es un curso bueno y el profesor es bueno, obvio que se va a poder una clase buena. Quizá más entendida, no tan

sería y se va a poder vender mejor. Entonces yo creo que va, es compartida la responsabilidad.

D: (...) yo creo que es compartida la responsabilidad. O sea, parte yo encuentro que es más importante el alumnado, sí. Porque el alumnado es el que tiene que interesarse y es el que tiene que exigirle al profesor.

En el marco de esta discusión que denota la dimensión activa del alumno, es importante destacar el efecto objetivo pero también subjetivo de la selección según rendimiento académico para ingresar al colegio. Los jóvenes de estos grupos se perciben a sí mismos como alumnos inteligentes, en general.

Esta discusión contrasta con una llevada a cabo en el grupo IG(+)R donde se toma el mismo tema. Aquí a los jóvenes les cuesta determinar el modo en que los alumnos pueden *poner de su parte* en el contexto de las clases.

IG(+)R

A: Pero hay algunos que dicen “ah, que no hay educación”, pero a la hora de clases están durmiendo. Y no ponen parte de, parte de (...)

B: Poner de nuestra parte (...)

C: También es que nosotros podemos estar ahora hablando “depende de nosotros” y todo eso. Pero llegamos a la sala...

D: Y...

M: Entonces quizá no es tan importante ¿o es importante para ustedes?

C: Es importante, pero es que uno llega, llega ahí al ambiente y...

Se observa que junto a la poca claridad respecto a la utilidad del tiempo escolar se da la situación de que los alumnos no saben cómo insertar sus propias prácticas dentro de la dinámica del tiempo escolar, ni cómo generar una parte activa que contribuya al sentido de éste. En concordancia, se reitera la necesidad de que los profesores deben saber encausar la dimensión activa de sus alumnos. Por otra parte, la comparación con IN(-)R y la idea de que los alumnos de este

grupo ven su colegio como un contexto social en el cual desarrollarse para la sociedad; puede sugerir que en los establecimientos en que no está dado este contexto (en IN está dado por elementos como la selección, la historia y la cantidad de alumnos y no necesariamente por una acción educativa explícita e intencionada, ellos lo ven como una *cultura* particular) es necesario que profesores, directores y alumnos trabajen para generar un contexto con un sentido particular que permita desarrollar el lado activo de los jóvenes.

En el plano de la relación profesor-alumno, es posible afirmar que casi a ninguno de los jóvenes de los distintos grupos les gusta la dinámica del profesor que sólo pasa su materia y luego se va, sin entrar en mayor relación con sus alumnos.

MA(-)R

A: Teníamos una profe que llegaba hablaba y se iba.

B: Y que le tiramos un chicle y se fue.

CC(+)R

A: (...) pero hay profes que no, llegan...

B: No saludan.

A: ... pasan la materia y listo.

Como se puede observar, algunas de las afirmaciones se refieren a la forma de hacer la clase y en cierto sentido, a la falta de cortesía o de consideración por los alumnos durante el desarrollo de ellas. Otras van más allá y ahondan en la necesidad de conversar con algunos de los profesores, de que ellos demuestren interés en la vida de sus alumnos y se preocupen por ellos individualmente.

CC(-)R

A: Y ahora la profe es nueva, de psicología y es impresionante porque conversamos con ella de todo, cachai. De hecho conversamos la orientadora, nosotras y la profe. Es como una conversación que tenemos nosotras de pares. Y la mayoría de los profes del Carmela no se da o sea el profesor no sabe qué pasa con tu vida (...)

B: Sí, todos onda llegan, dan su clase y se van después.

A(+R)

A: Porque ponte, en este colegio, el hecho de poder ya, tutear a los profes y como una relación más de confianza, por así decirlo, como que me dan más ganas de ponerle atención que a un viejo que me, que no le importo, así como que su único deber es como, no sé como una enseñanza así como que no lo está pasando bien él y tampoco los alumnos (...)

B: Entonces como que se preocupan por ti, cómo actúas, por tu pensamiento, etc. Pero se preocupan individualmente (...)

Estas últimas ideas tienen mucho que ver con la demanda de desarrollo integral o humano de la persona y con el de los valores, que será tratado más adelante.

En este capítulo se han delineado algunos aspectos del oficio de alumno tal como es percibido por los jóvenes participantes en los grupos de discusión. Se observa que las prácticas culturales que los jóvenes han internalizado en su experiencia escolar y las estrategias que han elaborado para cumplir frente a la institución, no siempre se condicen con las formas y fines de aprendizaje propuestos por la reforma. El concepto de estudio centrado en la memoria, la falta de autonomía frente al conocimiento y algunas interacciones sociales, muchas veces impiden que los alumnos puedan percibir su propio desarrollo al interior del establecimiento educativo. Sin embargo, el conjunto de ideas y de

representaciones que los jóvenes tienen sobre su educación sí encuentra cierta sintonía con las corrientes pedagógicas actuales.

Muchas veces estas representaciones tienen que ver, en gran parte, con el capital cultural al que está expuesto el joven fuera del colegio y la posibilidad de complementarlo con éste. En relación a los jóvenes que no tienen frecuentemente esta oportunidad son interesantes para el trabajo de cada establecimiento, las observaciones acerca de qué aspectos concretos de estas actividades extraescolares influyen sobre el interés e involucramiento de los jóvenes.

IX. Otros Factores que Afectan las Percepciones del Tiempo Escolar

En el discurso de los jóvenes, se detectaron una serie de temas transversales a la calidad del tiempo escolar. Ellos son, los valores que entrega la institución educativa, el sistema de evaluación como mediador del tiempo escolar y la percepción negativa del tiempo en relación a la JEC.

9.1 Los Valores en la Educación

Es posible inducir a partir del discurso de varios de los grupos, que el tema de los valores para ellos está muy relacionado con su idea de *desarrollo*. El concepto de valores y las expectativas relacionadas a éste, que los jóvenes posicionan sobre sus colegios y liceos, son muy complejos. Se puede entrar a este tópico en primera instancia a partir de la frase de una joven respecto a su percepción de las movilizaciones de los secundarios y de la educación chilena en general.

A(-)R

Yo creo que los profes deberían cambiar su concepto de educación. Yo creo que el educar no es solamente pasar materia y aprenderse todo de memoria, sino que pone valores, visiones de mundo y yo creo que ahí estamos mal (...)

Para los jóvenes de estos grupos este tema no tiene mucho que ver con la idea de transmitir unos valores particulares relacionados con la pertenencia del establecimiento a un grupo específico, sino más bien, con asumir la dimensión humana y social de los alumnos y aquellos aspectos que interesan a los jóvenes. La propuesta de la alumna de A(-)R marca también la cercanía de la idea de los valores con aquella de poder observar o aprender de la realidad social actual (que será desarrollada más adelante).

Para varios de los alumnos participantes, este tema está muy relacionado con la idea de crecer y desarrollarse, y para ellos parece ser de gran importancia. Esto no significa que ellos estén siempre de acuerdo con la forma en que se enseñan los valores, pero sí se manifiestan mucho más en desacuerdo cuando advierten que su establecimiento está dejando de lado los valores que ellos consideran importantes de tener o por lo menos discutir.

Es posible interpretar que para la mayoría de los jóvenes, la idea de incluir los valores en la educación que ofrece su establecimiento educacional tiene dos ejes. El primer eje tiene que ver con crear espacios en que los alumnos puedan discutir o expresar sus valores (en actividades de su interés), contando con el apoyo y la confianza de los profesores.

CC(+)_R

A: (...) Pero cada año es peor, así, cada año, más centrado en lo académico, y a todo lo demás le quitan importancia (...)

B: Porque igual tienes tu formación académica acá, que puede ser muy buena, excelente, todo lo que tú quieras. Pero la formación valórica, como decía ella, está súper desgastada. De hecho, lo mismo, desconfían completamente de ti (...)

Ambos grupos CC tienen una percepción parecida respecto a cómo se da el tema de los valores en relación al tiempo escolar. Para ellas el tiempo escolar es excesivo y está mediado constantemente por las notas y las evaluaciones de las distintas materias. De este modo, es precisamente la relación con el tiempo escolar (en JEC) lo que las hace sentir que el liceo debería tomar una perspectiva más amplia de las distintas dimensiones de la vida de sus alumnas. De acuerdo a ellas, las alumnas deberían tener en el colegio la oportunidad de expresar sus ideas acerca de la formación que se está entregando y deberían tener instancias para desarrollar sus talentos al interior del colegio o en que éste incentivara las actividades externas. Al parecer lo más importante para ellas es que el colegio permitiera la existencia de espacios de expresión juvenil y que además los

docentes confiaran en las decisiones de las alumnas respecto a su propio desarrollo. En este sentido, sobretodo las jóvenes de mayor rendimiento, perciben que sus intereses extra académicos no son valorados por los docentes y que son vistos únicamente como motivos o excusas para faltar a pruebas o no cumplir en lo académico. Por otra parte, las alumnas de ambos grupos admiten la existencia de unas pocas instancias para el desarrollo juvenil o de discusión de temas que les interesan. Sin embargo, reconocen que ellas mismas actúan respecto a ellos de acuerdo a la presión que existe en el liceo por darle importancia superior al tema de la nota y el rendimiento escolar.

CC(-)R

(...) porque nosotras andamos alegando que no tenemos espacios para hablar de estos temas que se tratan por lo general en religión y tú estás haciendo una cuestión que ná que ver. Entonces tenemos que estar todas en eso, no porque sea una hora entre comillas en que no se exige tanto o que no nos entra digamos en el promedio, uno se dedique a otra cosa.

De este modo las actividades que propone el colegio para el desarrollo juvenil o tienen una baja respuesta de parte de las alumnas (el poco interés por asistir o la preferencia de ocupar las horas disponibles en avanzar para trabajos de otras materias) o bien se adicionan como cargas que se deben asumir en los pocos momentos de tiempo libre, ya sea antes de irse a la casa después del colegio o en los fines de semana.

En MA(+)R una alumna critica de manera más concreta la forma específica que se tiene de abordar los valores en su colegio y en la educación formal en general. Lo que se observa en este caso es el modelo pedagógico del aprendizaje significativo, que apareció en líneas gruesas en el discurso de varios jóvenes.

MA(+)_R

Pero por ejemplo, a nosotros en el colegio (...) los valores, nosotros tenemos una hora, cachai, con un libro de aprender de valores, cachai. Y tenís así como que ¡uh! Valores (...) Aprendís esas cosas en otras cosas. No sé, por ejemplo, en nuestra gira, cachai. Nos llenamos de conocimiento, de conocer a tus compañeros, de ayudar al otro, cachai, o en excursiones que se hacen en educación física, cachai. O por ejemplo, en los mismos días de toma (...)

Este puede ser un ejemplo de cómo la demanda de los jóvenes por abordar en la educación la temática de los valores, no siempre es respondida por el sistema educativo de acuerdo a sus expectativas. Permite además comprender por qué las respuestas de los jóvenes ante algunos intentos de integrar los valores a la educación formal sean negativas, lo que no implica que ellos estén manifestando que el tema de valores no es dominio del contexto escolar o de la educación, ni que lo vean como algo más bien del ámbito privado. Implica más bien una perspectiva bastante diferente respecto a la forma de abordar los valores, que se entienden como valoraciones abiertas y diversas de actitudes en contextos sociales reales y contemporáneos, relacionadas con el crecimiento, desarrollo y enriquecimiento personal.

El caso de uno de los grupos de IN permite, de alguna manera, acercarse a la definición de valores en las percepciones y expectativas de los jóvenes.

IN(-)_R

A: (...) es una herramienta importante porque además de crearte parte de estudios, te crea como valores de, sociales (...)

B: Y este colegio, en particular, te prepara en todos los ámbitos, tanto valórico, tanto emocional, tanto académico (...)

C: Pero lo que sí te enseña este colegio es a jugártela a esforzarte en lo que sea (...) A esforzarte al máximo, independiente de lo que quieras hacer. Aquí no solamente te enseñan a estudiar. Sino a formarte como persona.

Si bien estos jóvenes sienten que algunos profesores son impersonales y fríos (*porque este colegio quizá es muy inhumano*) y no mencionan ninguna instancia específica de enseñanza de valores, sino más bien la existencia de algunos profesores que en determinadas horas que les corresponden deciden exponer sus visiones sobre algunos temas valóricos; afirman de todos modos aprender mucho sobre la “parte valórica” en su colegio. Al parecer estas percepciones provienen del hecho de observar el colegio como un contexto social. Este tema tiene mucho que ver con la sociabilidad que determina que estén interactuando permanentemente con los profesores, pero principalmente con distintos compañeros. De este modo ellos sienten que de a poco van aceptando temas como, por ejemplo, la homosexualidad. Sin embargo, cabe destacar que esto no implica que se genere un ambiente armónico en el cual progresivamente se aprende a aceptar a todos, sino que como ya vimos también en el apartado de la sociabilidad, aquellos que tienen menos capacidades de sociabilizar en este tipo de situaciones, tienden a ser por lo mismo menos aceptados.

La parte valórica que al parecer más aprenden de sus profesores, aunque también de poder observar e interactuar con los compañeros, tiene que ver con las perspectivas hacia el futuro, con la idea de “luchar” por lo que se quiere, de atreverse y de esforzarse al máximo. El concepto de luchar tiene que ver con elegir carreras a futuro aunque no sean las más aceptadas, como estudiar música, arte o ser futbolista y de no dejarse llevar por las expectativas de la gente a su alrededor.

El segundo eje se relaciona con la visión y coherencia que los jóvenes de varios grupos observan en el actuar de todos los miembros de la comunidad escolar, principalmente directivos y profesores. Debido a que su actuar afecta en gran manera las actividades cotidianas de los alumnos, éstos sienten que si el colegio les exige ciertas cosas y no cumple su parte, o si se ven utilizados sólo como medio para ganar dinero o prestigio; no les está entregando valores.

En el caso de los grupos de CC, el discurso siempre tiene que ver con la presión impuesta por el uso del tiempo y por la importancia otorgada al rendimiento académico. Entonces se les genera una sensación de ser *exprimidas* en pos de objetivos que no se pueden cuestionar y que no necesariamente tienen que ver con el desarrollo personal que ellas perciben que requieren en esta etapa de sus vidas.

CC(-)R

A: (...) *nos enseñan hartas cosas, como el conocimiento con el que salís pero de lo que es valores nada, la nada misma, yo encuentro que el colegio no da valores sino que al contrario, como que nos da antivalores, que tenemos que competir entre nosotras, que tenemos que ser las mejores, y eso por mi parte (...) yo encuentro que no me gusta (...)*

B: (...) *el Carmela tiene esa cosa como de endurecernos, de como que te resbalen las cosas y que no te importen y que tienes que ser como un ente de la sociedad y no ser tú mismo, que no tienes valores, no tienes nada, sólo tienes que ser un ente útil a la sociedad (...)*

A: (...) *que a todas las alumnas nos tienen como máquinas.*

Ellas hablan de la necesidad de mejorar el tiempo escolar poniendo el esfuerzo de las alumnas, pero se encuentran ante el problema de que a partir de sus valores y su forma de vida, les cuesta encontrar un espacio en el liceo.

CC(+)R

(...) *Yo creo que las alumnas ponen bastante de su parte. Pero también siento que, en este colegio, no se respeta la diversidad. No se respeta la libertad. O sea tú puedes pensar lo que querai cachai, pero en el momento de expresarlo te cortan (eso es verdad). O sea yo, esto pasó en nuestro curso, teníamos un panel de “exprésate” en el diario mural (...) el medio escándalo, “¿por qué tienen ese panel?”, “no puede así...” La embarrada. Como diciendo sabes qué, al final lo que estás tratando de decir tú es que en este colegio yo no puedo expresar, yo no*

puedo expresar lo que yo quiera. Siempre lo voy a hacer con respeto, pero no puedo decir lo que yo quiera. Entonces cómo me estás enseñando, a ser persona, cachai y a respetar la parte humana, si no me dejai expresarme.

En uno de los grupos del colegio particular subvencionado que participó en esta investigación, algunos de los jóvenes sentían que iban teniendo una menor cercanía con el colegio a medida que se enteraban de las formas de funcionamiento y los objetivos de éste. Los jóvenes parecen percibir de manera compleja el tema del dinero y del costo de su colegio.

MA(+)_R

A: (...) los fines son más de lucro que los que tú pensabas (...)

B: (...) es que no me gusta, la forma de ser como se establece en el colegio. Yo desde muy chica supe que aquí lo único que interesaba, poco menos, es la plata (...) entrega una educación que encuentro más o menos, pero igual entrega algo, que te va a servir para la vida. Pero más allá de eso, no.

En el caso del colegio particular, también se mencionó aunque en menor medida el tema de los pagos al colegio. Una persona de A(-)_R había tenido una experiencia personal en el sentido de tener dificultades para seguir pagando el colegio y esta experiencia la llevaba pensar que las enseñanzas (ideas de *igualdad* y de *comprometerse con el más débil*) del colegio tenían un cierto límite que, de acuerdo a ella, sería la disponibilidad de dinero para pagar.

En relación a lo anterior, está la expectativa de que el discurso del colegio, es decir el proyecto educativo, debe tener una coherencia radical sino empiezan a descreer de él.

A(-)_R

(...) Entonces como que llegué acá y fue como ya ¡bacán! Un ambiente nuevo, pero después llegai a cuarto medio, te dai cuenta de que todo eso se te cae, que

todo un discurso de que en realidad nunca fue así, no sé si es porque crecimos y nos dimos cuenta o porque en verdad nunca fue así o porque cambió (...) en el fondo no te apoyan si estás haciendo preuniversitario afuera.

En este sentido también, al parecer, para estos alumnos el proyecto educativo abarca a toda la comunidad escolar y aquí algunas de las mayores críticas son hacia los padres. Los jóvenes de este grupo sienten que los padres los llevan a un colegio que tiene una forma muy determinada de enfrentar la enseñanza y que promueve unos valores también específicos. Sin embargo, en los últimos años de enseñanza media ellos sienten la presión, de parte de sus padres, de responder de manera diferente a la que ellos están acostumbrados frente al rendimiento académico, a la PSU y a la elección de carrera. Varios de ellos quieren estudiar cosas relacionadas con el deporte o el arte, que son los ámbitos de trabajo que tienen en el colegio y se sienten presionados debido a que observan que sus padres quieren que estudien carreras más tradicionales en las que tendrían mayores ingresos.

A(-)R

A ver, yo creo que es súper bueno como pa cada persona, yo creo que es bueno que el colegio te da la posibilidad de no elegir humanista, matemáticas o ciencias, sino puedas elegir arte, música, es súper bueno. Pero como estamos dentro de un sistema y que este colegio como que hace que no pero igual sí y tenemos que dar la PSU y tenemos que hacerlo porque todo el mundo quiere que entremos a la Universidad (...) porque esas horas que gastamos que son varias, como en electivos de música, artes, cachai, como que el sistema se pierde, o sea hablando como de las horas perdidas, se pierden porque no te sirven como pa un futuro de abogado, de doctor (...) Entonces yo creo que los papás vienen, te meten a este colegio y por lo menos mis papás me metieron porque al principio era como de izquierda, era como diferente, era como una casa muy chiquitita, la casa de allá, eso era el Altamira antes, pero mis papás quieren ahora que yo de la PSU, que

estudie algo en que me paguen, en que me pueda mantener. Como un doble discurso de mis papás increíble (...)

De este modo, para los jóvenes de este grupo el tiempo escolar se desvaloriza frente a su eventual salida del colegio.

Sólo algunos alumnos de IN mencionan que ellos aprenden valores observando el actuar incorrecto y las injusticias que a veces ocurren con los compañeros.

IN(+)_R

Además de aprender ciertos contenidos, uno viene a aprender ciertas cosas que, como por ejemplo, los, las, que por último ya sea por las buenas o por las malas, va a dar otras cosas para despertar y entender otras cosas de lo que pasa afuera del colegio, como por ejemplo pueden cometerse algunas injusticias, puede haber mucha burocracia, eh, no sé, podemos darnos cuenta de que el colegio tiene ciertas carencias, también nos da espacio para escucharnos (...) entonces el colegio nos ayuda a reflexionar y darnos cuenta de, de otras cosas, y darnos cuenta de que el colegio sirve para la vida a través de eso.

9.2 El Sistema de Evaluación

Como ya se ha visto, las evaluaciones es decir las notas, las pruebas, la repetición de curso y el rendimiento son elementos que influyen fuertemente sobre el tiempo escolar. Este es un tema que puede afectar negativamente la valoración del tiempo escolar, fenómeno que se pudo observar en algunos de los grupos de discusión. Por otra parte también constituye una especie de práctica sobre la cual los alumnos basan algunas de sus acciones. A veces se descubren guiándose por las pautas establecidas por el sistema de evaluación en otros temas que son importantes para ellos, lo que genera una cierta contradicción interna. Los colegios

en que aparecía el tema de la evaluación como mediando de manera más fuerte el tiempo escolar, eran CC, MA y en menor medida IG.

Las alumnas de CC percibían que el tiempo escolar se veía muy mediado por el tema de la evaluación.

CC(+)_R

A: Yo creo que el rol... más allá de que la Natalia tenga un problema, que la Andrea tenga un problema en su casa, no es importante, igual tiene que rendir y cuál debería ser, debería ser que nosotras sí valemos más que las notas que tenemos, que lo que sabemos.

B: Es que el Carmela se preocupa mucho de la nota, del prestigio (...)

Aquí se observa que las jóvenes ven que el rol que les exige su liceo es el de cumplir con las notas y con el prestigio. Para las jóvenes que participaron en estos grupos pareciera ser que el tiempo se desvaloriza al estar enfocado en un prestigio externo a cada una de ellas como persona.

Por otra parte en ambos grupos aparecen afirmaciones acerca de actividades que podrían ser más dedicadas a las alumnas, como los talleres (hipotéticos talleres más recreativos) o las clases de religión; pero que las alumnas no participarían completamente debido a que esto no les entraría en el promedio. Aquí se vuelve a observar el hecho de que las jóvenes perciben que ciertas prácticas que han interiorizado como parte de su oficio de alumno, en relación directa con el sistema de evaluación, no se condicen con sus expectativas respecto a su propio comportamiento en el liceo y a lo que desean aprender.

CC(+)_R

A: (...) no podemos cerrarnos y decir "no, aquí todas irían a taller", no, cachai. Y aparte que si no es con nota, menos lo vamos a pescar (...)

B: (...) en el Carmela valen mucho las notas. Y si veis un dos te aterrai (te espantai). Y al final lo que hablábamos y que me decían que es un signo lingüístico y lo que eso causa en ti. Entonces y más encima viene, ya después está el sistema económico que te evalúan por la nota que tuviste, que un curso muy x puedes sacarte siete pero ¿qué aprendiste? Y acá te sacai un cinco y no sé si aprendiste tampoco, porque somos, como muy máquinas ahí. O sea a mí me pasa, tuvimos prueba de historia hace poco y yo no me acuerdo de la materia que estudié, sí la estudié pal momento y ya se me olvidó. Y no sé si es un problema mío o es un problema de lo que pasa.

Además las alumnas de uno de los grupos, dan a entender que los pocos talleres (de la JEC) que son de su gusto se llenan y la mayoría queda afuera ya que el ingreso al taller también depende del rendimiento académico, es decir, es muy selectivo.

En el colegio MA ocurre algo similar, las opciones de educación diferenciada (electivos), si bien no parecen depender de una prueba, llevan a los alumnos a elegir tomando en cuenta sus posibilidades de rendimiento escolar.

MA(-)R

A: Lo que había que hacer este año era asegurar, o sea asegurar este año, porque nos tenían más que reamenzados en segundo medio de que el electivo era súper peligroso, que era como un arma de doble filo, si uno se metía por ejemplo, podía meterse a dos o a uno y implicaba quedarse dos días más tarde o un día más tarde. Qué es lo que pasaba, si uno tenía problemas de todas maneras en sus ramos, te perjudicaba la nota. Entonces uno tenía que hacer la apuesta, ya una pregunta, porque sé que en esto me puede ir bien, ya me meto a esto, si estoy seguro (...)

B: Claro y a nosotros cuando estábamos en segundo nos dijeron “hay alumnos que tomaron dos electivos y les fue muy mal, tienen que pensarlo”.

A partir de este diálogo, los jóvenes explican cómo escogieron sus electivos con criterios que no necesariamente tenían que ver con sus intereses o ramos favoritos, ni con las carreras que querían estudiar y cómo esto afecta directamente en la organización de su tiempo escolar y tiempo libre.

En otro segmento del mismo grupo, los jóvenes se refieren a la forma en que la evaluación regula su tiempo más allá del horario escolar, a través de los trabajos que tienen que hacer en sus casas.

MA(-)R

Te bajan la nota cualquier cosa (...) y si la tenís mala (guía de ejercicios no completa) ya no tenís un siete en el libro de notas acumulativas.

En los grupos de IG, la nota se expresa como uno de los fines del estudio (debido a que ellos afirman que estudian cuando tienen prueba), pero ellos mencionan que si es sólo por sacarse la nota, no necesitarían estudiar porque pueden copiar durante las pruebas a sus compañeros.

IG(-)R

Para qué estudiar si tengo ojos pa mirar pal lado.

IG(+)R

A: Claro, por ejemplo, yo, yo sé que si yo quisiera podría tener mejores notas, pero me da flojera.

B: Prefiere copiar.

A: Igual que todos.

Sin embargo, en otro momento los alumnos del grupo IG(-)R se refieren a la evaluación como una suerte de estímulo positivo. En el caso de la profesora que ellos destacan, mencionan que ella suele interrogar a los alumnos que no estuvieron atentos durante la clase. Esto para ellos resulta positivo ya que los

obliga a estar atentos en una clase que de por sí ya es más entretenida e interactiva.

Los jóvenes de IN(-)R tienen integrado el tema de las pruebas y las notas en su discurso de la amistad y solidaridad que hay entre los compañeros. Si bien admiten que a veces se sienten sobrecargados o estresados y que en períodos de prueba pueden sentir repudio hacia su colegio, insisten en que las exigencias no son tantas como podría parecer a un observador externo y que los amigos siempre están para ayudar. Esta ayuda se expresa en copiar o soplar (hay compañeros a los que se les asigna el rol de ayudar en las pruebas), pero al parecer también en estudiar para lograr la comprensión de la materia. Estos jóvenes también admiten ciertos mecanismos en los que perjudican su propio aprendizaje por el hecho de ajustarse y acomodarse al sistema de evaluación.

IN(-)R

(...) O (el profesor) puede darse mil vueltas en una materia que todos entienden, pero que nadie dice nada porque, o sea, es lo que todos entienden y si el profe hace la prueba de eso, o sea a todos les va a ir bien. Entonces todos se quedan cómodos con que les vaya bien. Pero no es lo que hace falta.

Los participantes del grupo IN(+)R no mencionan mucho el tema de las evaluaciones y las notas. Sólo dan a entender que tienden a estresarse y a cansarse por las exigencias escolares, y que cuando es necesario estudian y les va bien.

En el grupo A(-)R el discurso de los jóvenes da cuenta de que la organización de su tiempo está bastante alejada de la presión de las evaluaciones. Algunos de ellos sostienen que siempre han sido irresponsables, que les ha ido mal en el colegio o que no tienen muchas aptitudes para el buen rendimiento académico. Por otra parte consideran que en general su colegio no tiene buenos resultados académicos, lo que se puede deber a la mayor libertad que tienen los

alumnos por ejemplo al poder retirarse de las clases en las que no quieren estar o en la elección de ramos en el ámbito artístico. En relación a esto, el tema de la PSU cobra especial importancia y genera preocupación y discusión. En primer lugar, la PSU se presenta como una presión por finalizar su etapa escolar de un modo al que no están acostumbrados, significa también la decisión de entrar o no a un preuniversitario. Por otra parte se ve como un mecanismo que no es el más adecuado para ingresar a las carreras.

A(-)R

Con mi grupo de amigas, la otra vez conversábamos si el próximo año íbamos a hacer preuniversitario o no. Y la mayoría lo va a hacer, cachai. Pero yo no lo voy a hacer porque es más presión no más y mi idea no es presionarme por una prueba, mi idea es verlo como una prueba más no más.

El discurso en torno al tema del preuniversitario varía un poco entre los alumnos de cuarto medio y los de tercero medio. Esto es principalmente porque como afirma una alumna, ellos se sienten con menos seguridad que si hubieran estado en otro colegio. Sin embargo, esta cita expresa que para todos es bastante ajeno el tema de la presión excesiva por una prueba, pero de todos modos sienten las expectativas que esta prueba en particular genera en su contexto social.

En el grupo A(+)R también hay pocas referencias al tema de las evaluaciones. En primer lugar varios de ellos consideran que uno no va al colegio pensando en que tiene que hacer una prueba o por la exigencia que tiene dicho colegio. Algunos de ellos dan a entender que estudian más en las materias que les gustan, aunque admiten que progresivamente han ido tomando en cuenta más ramos (que cuando más chicos). Sólo uno de los jóvenes menciona que en tercero medio comenzó a sentir más presión respecto al trabajo escolar que en segundo medio. Según él, hasta segundo medio los alumnos no necesitaban estudiar para la pruebas, pero que al pasar de curso sintió la necesidad de estudiar para cada prueba y de hacer trabajos en la casa, lo que provocó que le empezara a faltar el

tiempo. Un hecho interesante que se observó en este grupo es que si bien no se referían al tema de las notas, los jóvenes sí hablaban de los contenidos de las materias que más les llamaban la atención. En este caso se dio que en varios momentos hablaron de ejercicios y formas de ver el ramo de matemáticas. Algo similar ocurrió en el grupo IN(+)R donde, como hemos visto, los jóvenes no hablaron mayormente del tema de las evaluaciones, pero sí dedicaron un poco de su discurso a los contenidos de una de las materias. Aquí se trataba de lenguaje electivo, donde los jóvenes enfatizaban el hecho de que los estudiantes debían expresar sus opiniones y que tendían a hablar de temas como la dictadura militar y la globalización.

9.3 El Tiempo de la Jornada Escolar Completa

Para comenzar este apartado, es importante recordar que la JEC no fue uno de los factores que determinaron la elección de los colegios y liceos en los cuáles se realizaron las discusiones. Esto se debe, en primera instancia, a que para esta investigación lo relevante es destacar el sentido general del tiempo en el establecimiento escolar para los jóvenes, independientemente de la cantidad de horas asignadas. No se trata aquí de evaluar una política específica (sin negar la relación directa que existe entre estas temáticas) o la cantidad de horas agregadas para la JEC, sino más bien de definir las dinámicas culturales que afectan al tiempo escolar y que parecen tener más peso sobre las percepciones de los alumnos. De este modo, la JEC se tomó de acuerdo al discurso de los jóvenes. Así, se cuenta con dos establecimientos que se encuentran, en el momento de la investigación, en régimen de jornada completa: el Liceo Carmela Carvajal y el colegio Monte de Asís. El Instituto Nacional y el colegio Altamira, por su situación particular, se encuentran fuera de este régimen, el liceo Indira Gandhi está preparándose para implementar la JEC.

En una primera aproximación, al parecer la JEC tiende a afectar de manera negativa sobretudo las percepciones de los grupos con mejor rendimiento. Se

observa que la JEC genera stress a los alumnos acostumbrados a cumplir con las exigencias del colegio (en términos de rendimiento), por el mayor tiempo que deben pasar en el establecimiento.

CC(+)
R

A: (...) Con respecto al tiempo que pasamos en el colegio ya, voy a ser bien sincera, lo encuentro innecesario, inútil y una pérdida total (...)

B: Es medio inhumano, de hecho yo salgo a las siete de la mañana de mi casa y llego a las seis de la tarde. Estoy doce horas allá. Te mandan tarea para la casa, te quedan cinco o seis horas para dormir, no más que eso (...) En la tarde y quién va a pescar en la tarde después de comer, es difícil. Es biológico que uno después de comer, le de sueño. Entonces es inútil (...) Lo que perjudica todo lo que estamos haciendo aquí es el tiempo.

Lo que se trasluce en este grupo es un gran disgusto de estar en el colegio debido a que son demasiadas las horas que pasan allí. En el discurso de estas jóvenes se repiten muchas veces palabras como *inservible, mal gastado, mal aprovechado, improductivo*, respecto del tiempo escolar. Para ellas, este desagrado de estar en el colegio durante gran parte del día se relaciona, por un lado, fuertemente con las actividades extra escolares que desarrollan en otros lugares, con el problema del trayecto a la casa, del poco tiempo que se está en el hogar y, más aun, efectivamente descansando en casa. Y por otro lado, con la idea de que hay una sobrecarga de exigencias, que produce stress y cansancio, no así una mayor productividad.

Algunas jóvenes consideran que la JEC sería algo bueno si estuviera bien implementada. Esto se refiere a que a las alumnas después de almuerzo (a las 2 de la tarde), les gustaría asistir a talleres que pudieran ser vistos como más recreativos o que les permitieran desarrollarse en otras áreas (de este modo después de almuerzo ellas no tendrían sueño porque se dedicarían a actividades que les gustan). Ellas relatan que lo que existe actualmente es que, normalmente,

después de almuerzo se sigue con los ramos tradicionales (matemática, biología, humanista, etc.) hasta las cuatro y media. Los talleres son después de eso. Por otra parte, una joven puntualiza que aun con todo este tiempo que tienen de clases los profesores les recalcan constantemente que no alcanzan a pasar toda la materia del año durante las horas disponibles. Es por eso que además les dan trabajos de investigación que hay que hacer fuera del horario de clases. Por lo tanto, el compromiso de que las tareas para la casa se eliminarían con la JEC no se hace efectivo para ellas.

Las jóvenes de CC(-)R, también enfatizan mucho el tema de la JEC. Hay que destacar que ellas, a pesar de saber que no son las mejores alumnas de sus cursos, están concientes del mayor rendimiento general que tiene su liceo y de las exigencias que esto implica para ellas.

CC(-)R

A: ¿No creen que son muchas horas? Porque la Jornada Completa no nos deja tiempo para nada (...)

B: (...) nosotras estamos tan metidas, por ejemplo en mi curso, nosotras estamos ya a un mes de entrar a cuarto y estamos todas con la cuestión de viendo preuniversitarios, viendo carreras (...) o sea la JEC era para los colegios que tenían un mal rendimiento y para aquellos que tenían excelencia académica no era necesario usarlo y el Carmela como siempre exigiendo más, la tomó igual. Entonces ya es demasiado (...)

C: (...) no tengo vergüenza de dormir en el colegio, por lo menos las últimas dos horas de clases, si no tuviera baile entretenido los martes, también dormiría los martes, porque da un sueño (...)

Ellas, en primer lugar, explican que están alrededor de 12 horas fuera de sus casas. Por lo tanto tienen la sensación de *vivir* en sus salas de clases. Algunas consideran que esto les impide tener tiempo para ser jóvenes y otras creen que igual hay algunas oportunidades en el colegio que permiten no dejar de

lado el hecho de ser joven. Sin embargo, consideran que tomando en cuenta el tiempo que están en el colegio más el trayecto ida y vuelta, no les queda tiempo para hacer nada afuera.

Ellas creen que después de almuerzo debieran tener talleres, pero en realidad sólo una vez a la semana tienen derecho a postular a un taller propiamente tal. El resto del tiempo se trata de los ramos tradicionales. Según ellas, esto ocurre porque el colegio sólo quiere obtener mejores notas de todo este proceso. Entonces, tienen que tomar horas en cosas como Taller de PSU 1, Taller de PSU 2, Taller de PSU matemáticas (éstos no son considerados talleres propiamente tal por las jóvenes). Más allá de esto, las jóvenes afirman que las alumnas no están en condiciones de tomar atención a los profesores después de almuerzo, a no ser que se trate de talleres que sean adecuados a sus propios intereses.

Las participantes de este grupo sostienen que la JEC debía ser para los colegios con menor rendimiento académico y que, por lo tanto, no sería necesario para su colegio debido a su excelencia académica. En este sentido, se comparan con el Instituto Nacional que no tiene JEC.

CC(-)R

(...) desde un principio se decía que las dos últimas horas iban a ser de taller, para hacer las tareas, etc. Y a nosotros y a todos los colegios en esas horas les integran más materia o clases o pruebas. Ese tiempo que a nosotros igual nos agobia más porque en ese tiempo nosotros podemos llegar no sé po, a la casa a hacer las tareas, a relajarnos un poco, tenemos que estar aquí en el colegio (...)

En el caso del grupo MA(-)R los jóvenes sienten que en su colegio no les queda tiempo para nada porque están ahí todo el día. Queda muy poco tiempo para carretear, salir con los amigos y estar con la familia (*aunque uno no sea una alumna muy lumbrera*). Una joven explica que las clases terminan a la 4 y que si

uno tiene electivo, tiene que quedarse después de dicha hora. Uno de los electivos termina a las siete. Por lo tanto para los que tienen ese electivo, es todo el día en el colegio (los días en que hay electivo).

MA(-)R

A: En este colegio no nos queda tiempo, como que estamos todo el día (...)

B: O sea, imagínate la persona que toma química y física, dos electivos, o sea de las ocho de la mañana hasta las siete de la noche, o sea de la tarde.

C: O sea es todo el día aquí.

De todos modos, deben llegar a la casa a hacer trabajos, estudiar para las pruebas y hacer tareas. Así, ellos manifiestan sentir mucho sueño durante las clases. En algunas clases entregan guías con muchos ejercicios para hacer dentro de dos horas. Si no se terminan, quedan para la casa y se muestran al profesor al día siguiente.

En el grupo MA(+)R, una joven afirma que el colegio, al tener JEC y pasar tantas horas allí, se convierte en una especie de segunda casa. Esto tiene una implicancia que podría verse como positiva y es que se comparte con los profesores y los compañeros. Sin embargo, esto también hace que el tiempo se haga demasiado poco como para hacer alguna otra actividad (*que no sea del colegio a tu casa*). Destaca el problema de no poder compartir mucho con la familia, ya que cuando se está en la casa también hay que hacer tareas y preocuparse de las obligaciones para el día siguiente. Un joven afirma que se siente encerrado en el colegio.

MA(+)R

Nosotros no queremos jornada completa, si a nosotros nos satura, estamos en preuniversitario y la cuestión y más encima salimos como a las seis algunos días. Había un electivo que sale a las siete y tanto, cachai, ¡desde las ocho de la

mañana! O sea no aguantai o sea, a estas alturas ya no querís ver el uniforme, te estresa ver el uniforme.

En el grupo IG(-)R si bien no tienen JEC, sostienen algunas percepciones que pueden venir de experiencias anteriores o de lo que conocen del mecanismo de la JEC. Una joven afirma que la JEC la estresó mucho en su colegio anterior, otro, que se había acostumbrado y otro piensa que con la JEC se podrán hacer más talleres de recreación, ya que lo que falta para esto siempre es tiempo.

X. Percepciones del Contexto Social

10.1 Conocer la Realidad

En varios de los grupos, los jóvenes manifestaron la percepción de que en su establecimiento educativo se encuentran alejados de la realidad de otros jóvenes y otros colegios, en suma de la realidad socioeconómica y cultural chilena. Esta temática surgió principalmente en relación al tema investigado por la antropóloga Valentina Álvarez (ver Metodología, capítulo VI), a saber la movilizaciones estudiantiles de 2006. Sin embargo, se consideró pertinente incluirlas en esta investigación, ya que complementan varios de los temas tratados en los capítulos anteriores y completan las percepciones de los jóvenes acerca de su cotidianeidad al interior de los establecimientos educativos.

Se constató que los jóvenes, en general, suelen ver como positiva la diversidad de personas que encuentran en sus establecimientos. Esto se observa con mayor intensidad en los grupos IN y A. La diversidad en IN se refiere tanto al aspecto socioeconómico como a los estilos de vida y en A, sólo a esto último. En CC también se destaca, aunque con menor énfasis, la misma diversidad existente en IN. En MA también perciben cierta diversidad socioeconómica entre los alumnos, pero dentro de un marco territorial más delimitado. En IG(+)R mencionan la existencia de distinto tipo de “gente” en el liceo, pero sin ahondar más allá en el tema.

Uno de los jóvenes de IN(+)R expresa de manera clara que el hecho de permanecer en su liceo le permite salir de la burbuja en que estaba en el colegio anterior, donde tenía compañeros que eran similares a él.

IN(+)R

(...) y así como que todas las personas de mi colegio anterior, así como que vivían en su propia burbuja y no veían la realidad de casi todo el resto de los chilenos.

Un joven de este grupo da a entender que además del aspecto práctico de encontrarse con compañeros de distintas partes en el colegio, los profesores tradicionalmente -aunque da la impresión de que en el presente lo hacen menos- enseñan acerca de la realidad contemporánea.

IN(+)_R

(...) sobretudo antiguamente, aquí los profesores te capacitaban aquí, para mirar el mundo con otra perspectiva. Te enseñaban por ejemplo, como nombraba el compañero de acá, el profesor (...), como que te preparaba un poco más como para ver el mundo como es.

Debido a que el grupo IN(-)_R se centra principalmente en la sociabilidad en el tiempo escolar, en su discurso aparecen constantes valoraciones respecto a la diversidad de compañeros con que se encuentran en su colegio. Esto puede ser relacionado con la mayoría de los otros temas a los que se ha hecho referencia en el presente texto, así por ejemplo, los valores y la idea de desarrollo personal.

IN(-)_R

*(...) se ve de todo en el colegio, es como un mundo chico. (Esta idea aparece con el mismo sentido en IN(+)_R, al referirse a que su colegio parece un *Chile chico*.)*

En relación a este tema cabe destacar que el grupo IN(-)_R no le presta gran atención a las actividades extraescolares. Esto puede tener dos motivos: puede ser que le den más importancia al colegio (lo que ellos expresan en ciertos momentos) pero también parecen ver el carrete y los momentos de relajación como elementos complementarios al colegio y que no están en oposición. Por ejemplo, para varios de ellos es bueno quedarse un rato después del colegio con los compañeros e ir al parque u otros lugares. Así, ellos consideran estos momentos fuera del colegio como prolongaciones del tiempo escolar.

A partir de esta sensación que les produce el tiempo en el colegio y los valores que ello conlleva, ellos tienen la percepción de portar una visión particular respecto a la realidad social.

IN(-)R

(...) Porque nosotros siempre hemos sido igual. Porque nosotros, por lo menos yo, siempre tengo una vista hacia lo social, me preocupo de lo social (...)

La idea de burbuja, que ya se mencionaba en IN(+)R, aparece también en CC(+)R. Aquí se refiere específicamente a las diferencias que existen en la educación entre los distintos establecimientos. Ellas reconocen la diferencia en la calidad de educación y, por tanto, en las vivencias y problemas que los alumnos manifiestan.

CC(+)R

Y el Carmela, yo digo que es una burbuja, porque es distinto a los demás colegios (...). Entonces nosotros no vemos la realidad de otros colegios y es como otro mundo, cachai (...). entonces, yo digo el Carmela es una burbuja, en la que entran varios colegios, pero no es lo que realmente pasa. Yo creo que aquí hay que evaluar la educación según, según el sector, según la realidad de cada uno (...)

A través de esta cita sobre la calidad de la educación, en el contexto de las movilizaciones estudiantiles, se observa que las alumnas han internalizado en gran manera el discurso propuesto por la Reforma Educacional, en lo que respecta a la importancia de tomar en cuenta las necesidades de cada establecimiento, de sus alumnos y de la comunidad. De esta manera, a partir del discurso de las jóvenes se induce que la JEC, no ha respondido adecuadamente a las necesidades de su propia realidad. Esto mismo se observa en MA(+)R.

MA(+R)

(...) conocer otros puntos de vista, otras realidades que a lo mejor uno critica mucho el colegio, pero de repente ve otros colegios y realmente las condiciones son así como, como tú decís “cómo está funcionando este colegio”, cachai. O “cómo nadie se pone a legislar qué es lo que está pasando”, cachai. Los baños así inmundos, cachai, o no sé poca silla o, cachai (...) y de repente hay otras realidades que igual son un poco más complicadas que las que uno está pasando (...)

El problema de la burbuja y de la lejanía respecto a la realidad, también aparece en el grupo A(+R). Una joven considera que por estar en un colegio particular, no accede a lo que en realidad sucede en el país. Los demás jóvenes parecen estar de acuerdo, sin embargo difieren respecto a la forma que sería adecuada para que ellos o sus hijos adquirieran ese conocimiento. La primera joven sostiene, que en ese sentido es mejor asistir a un liceo municipal, los otros creen que pueden investigar la realidad por sí mismos y enseñarles a sus hijos.

A(+R)

A: (En un colegio privado) no están en la realidad misma.

B: (Respecto a un hipotético hijo) Pero pucha, más allá de lo cercano o lejano que esté de la realidad, yo pienso que se lo debiera intentar enseñar yo. Yo quiero influir mucho, o sea no mucho, pero quiero ser parte de la vida de él, mostrándole cosas de la realidad que a mí no me mostraron, que a mí no me dijeron, que yo, o sea que yo tuve que aprender por mi propia cuenta. Yo en mis ratos libres, claro estoy en el computador, pero me pongo a estudiar política, religión, en el computador, cachai.⁷

⁷ Esta cita corresponde a uno de los pocos jóvenes que utiliza el término “estudio” para referirse a actividades no relacionadas con el establecimiento escolar.

En MA(-)R e IG(-)R, el problema de la realidad parece estar invertido respecto a los grupos anteriores. Ellos expresan que los demás no los ven a ellos como realmente son.

MA(-)R

Lo que no se dan cuenta, dentro de toda la carcasa que hay dentro de este colegio, no se dan cuenta de que sí hay alumnos que sí tienen necesidades económicas, que hay muchos que sus papás son separados, que hay un montón de problemas. Pero no se dan cuenta porque es el colegio el que tapa toda la visión del resto de los alumnos.

IG(-)R

A: Pero el que llega aquí, es medio cuiquito, a uno lo miran así medio rarito (...)

B: (...) ellos eran un poco pesados “los flaites de ahí, los flaites de ahí” y nosotros éramos más tranquilos que ellos, nunca hicimos un desorden grande (...)

Algunos alumnos de los distintos establecimientos, mencionan que en sus carretes, en sus actividades sociales durante su tiempo libre, les interesa discutir los temas que tienen que ver con el contexto, la sociedad en la que ellos se encuentran.

IN(+)R

(...) siempre conversando de temas como, no sé po, siempre como el gobierno militar, de izquierda o de derecha, o de repente del medio, tratando de llegar a consensos, tratando de cambiar los temas, de repente metiéndose en un tema (...)
Yo creo que es bueno siempre conversamos hartos, en vez de pelear, siendo humanista yo creo en la oratoria que tiene el hombre.

En este sentido, otras actividades extra escolares que han sido descritas en otros capítulos, también permiten a los jóvenes tener una visión más amplia.

10.2 Proyectos a Futuro

Entre los distintos grupos, los factores que los jóvenes mencionan como importantes al momento de decidir qué harán al salir de cuarto medio influyen, en cierta medida, en sus percepciones respecto a sus últimos años de educación escolar.

En IN(-)R la principal temática que resaltan los jóvenes en cuanto al proyecto a futuro es la presión que sienten de parte de la gente que los rodea, por el hecho de estar en el Instituto Nacional. Ellos afirman que muchas veces se sienten obligados a hacer lo que otras personas quieren que ellos hagan, es decir, se notan preocupados por *el qué dirán*. Principalmente los adultos a su alrededor esperan que los jóvenes de este liceo estudien en la universidad carreras como ingeniería o medicina, que les permitan tener dinero, mantener una familia y tener una buena situación. Los jóvenes reproducen varias frases que provienen de las personas a su alrededor y que se refieren a la importancia de estar en el Nacional y de aprovechar lo que ello significa.

IN(-)R

(...) Algunos dicen, pueden decir “mira, fue al Nacional, no sé qué fue a estudiar pa allá, mira el buen colegio y mira, no dio la prueba, se dedica a otras cosas en vez de tener un buen futuro.” O si después, no sé, estudia algo que no, que a la larga no te va a dar mucho, situación buena económica. No, “mira, ahí lo que estudió, viste, ahí está tirado, buscando quién le dé.” Entonces igual es como bien “el qué dirán.”

Sin embargo, ellos consideran que en su colegio han aprendido a luchar por lo que quieren, y a atreverse sin preocuparse tanto de la opinión de la otra gente. En este sentido, ellos defienden opciones como no dar la prueba por motivos personales, ser futbolista, ser artista o trabajar al salir de cuarto medio. Por otra

parte, ellos sienten que su colegio les ha enseñado a esforzarse al máximo en lo que cada uno elija.

A pesar de esto, muchos de ellos afirman que quieren seguir estudiando para tener un mejor porvenir. También desean no volverse soberbios frente a lo que harán los demás y mantener su solidaridad y compañerismo.

En el grupo CC(-)R la problemática es casi la misma. Ellas creen que la mayoría de las alumnas del Carmela quieren seguir estudiando. Sin embargo, expresan la forma en que pesa la opinión de los demás y van narrando cómo cada una se dice que no siempre hay que *velar por lo que dice el resto*. Sin embargo varias de ellas no han resuelto su situación y además, a diferencia del grupo anterior, ellas no ven que su colegio las ayude. Su colegio es parte de un sistema que les exige ciertos logros a partir de prototipos establecidos.

CC(-)R

Igual es molesto que no se privilegie a un músico que tiene la misma capacidad que un actor o un doctor, entonces no sé si irme por la plata o irme por lo que yo quiero (...)

Ellas sienten que en la sociedad chilena se aprecian ocupaciones como la de médico o empresaria y que siempre será primordial el tema del dinero.

CC(-)R

A: Yo creo que le dan mucha importancia al colegio en que estai sobre lo que realmente te gusta.

B: Como que si uno sale del Carmela significa que puede y como puede no es pa educación parvularia, música, teatro o sea es pal futuro gerente de una empresa, la futura empresaria en este caso.

Algunas de ellas aún se encuentran considerando el financiamiento que sus familias tendrían que invertir en cada carrera, la posibilidad de tener becas y de encontrar vacantes en la carrera que han elegido.

Los jóvenes de A(-)R sienten de manera más explícita la presión de sus padres por estudiar una carrera y se sienten más o menos lejanos a estas expectativas y disgustados con el sistema de ingreso a la universidad. Les preocupa mucho tener que rendir la PSU y la decisión de asistir o no a un preuniversitario. Perciben que los puntajes han subido mucho en los últimos años y que cada vez es más difícil entrar a la universidad. Dos de ellas mencionan que quieren irse a otro país y comentan sobre otra gente que quiere hacer lo mismo. Afirman que no les gusta como son las cosas en Chile.

A(-)R

(...) igual tampoco alego mucho el sentido del colegio, tampoco creo que me influya en lo que yo quiero estudiar o en lo que yo quiero hacer (...) como que quiero estudiar algo con artes, no sé quiero irme a otro país, hacer algo, no me quiero quedar acá.

Se sienten molestos con la presión que sienten de la sociedad de estudiar, de trabajar e incluso de tener postgrados.

A(-)R

A: Yo creo que ahora estamos muy preocupados sobre las carreras ahora en Chile, todos los, están como tienes que trabajar, tienes que ser alguien, tienes que tener un trabajo para ser alguien en Chile.

B: El problema es del sistema también. Tú entras al colegio para dar la prueba, para entrar a la universidad, para empezar a trabajar.

A: No es tan así, no es tan así (...) Uno puede no entrar a la universidad y ser alguien igual, sí po.

C: Si sé po, pero “ser” es muy distinto de “ser algo”, tenís que “ser algo”, tú tenís que “ser algo”.

En A(+R), frente a la pregunta por el futuro dos jóvenes afirman que creen que intentarán que les vaya bien en la prueba para entrar a la universidad. Ellos lo ven como algo obvio en su vida y creen que los demás lo ven así también. Otros compañeros sostienen que en realidad no es algo tan obvio. Uno de ellos quiere tomarse un tiempo para dedicarse a entrenar natación a nivel profesional. Otra, que desea viajar por Latinoamérica, ve la universidad como algo muy lejano. Otro joven relata como en el último tiempo ha cambiado su manera de ver sus proyectos para el futuro. Afirma que en el colegio hay gente que tiene diversas opciones y que el colegio está orientado a potenciar las vocaciones.

A(+R)

(...) Quería estudiar o arquitectura o arte o música. Pero y cachai antes como “no eso no, no se puede –así como- pa qué.” Pero ahora no sé , yo creo que entrar a la universidad quizá es sólo un paso más. Y después, después de eso me preocupo de qué voy a hacer y cómo voy a vivir, cachai. O sea, después puedo hacer otra cosa, no sé que se me ocurra después. Pero ahora solamente estoy pensando en entrar a estudiar algo que me guste. No en qué me trae, sino estar feliz.

Los jóvenes también relatan las expectativas o presiones que sus padres ponen sobre ellos. Lo que intentan es llevarlos hacia carreras más tradicionales o de prestigio y un joven afirma que frente a la dificultad de convencerlo, ceden y le piden que sea el mejor en lo que elija. Lo que ellos también ven como una especie de obligación. Una joven quiere estudiar fotografía y le sugieren que estudie otra cosa. En el caso de otro, sus padres no quieren que sea profesor de educación física (ni tampoco que se dedique sólo a la natación), otro quiere ser profesor de matemáticas, pero los padres le sugieren que sea licenciado en matemáticas y se dedique a otra cosa con la que gane más dinero que con la enseñanza.

A(+)_R

(...) ponte tú, quiero estudiar fotografía y como que se ha discutido y como que mi papá "ya, pero no fotografía, como otra cosa relacionada con fotografía." Así como que una carrera de verdad. Entonces como que igual se me ha complicado, en mi caso (...)

En IG(-)_R, varios jóvenes demuestran incertidumbre frente a lo que harán al salir de cuarto medio. Ninguno de ellos tiene expectativas de entrar a la universidad.

IG(-)_R

No sé yo voy a optar por otra parte en vez de la universidad (...) no yo estoy condenado.

Algunos no han querido planificar lo que harán, otra tiene elegida una carrera en un instituto técnico, otro quiere encontrar un trabajo estable por falta de recursos para estudiar, otro joven quiere entrar a la marina y otro a carabineros, donde espera poder estudiar una carrera.

En IG(+)_R hay algunos jóvenes que quieren entrar a la universidad, ya sea al salir de cuarto o luego de un año de preuniversitario. También se plantea la opción de trabajar y de viajar a otro país. Ellos consideran importante ser profesional o *tener un cartón*, sin embargo, aun así desconfían de sus posibilidades de encontrar trabajo.

IG(+)_R

A: Bueno es que en realidad, tener una carrera da lo mismo, eh, o sea, igual es bastante importante. Pero da lo mismo la carrera que quieras estudiar, para mí es eso. Porque si ya tienes una carrera, esa carrera igual te va a gustar porque vas a tener tú propia plata y te va a valer.

B: Lo que importa más, yo creo, es como la plata que vai a recibir, así (...)

C: Por lo menos a mí, lo que yo quiero estudiar me gusta harto y como que siempre estoy pensando en eso (...)

Los jóvenes de MA(-)R al salir de cuarto medio, quieren estudiar en universidades o institutos. O sino tomarse un año y hacer preuniversitario y trabajar, pero con la idea de continuar los estudios más adelante.

MA(-)R

A: En general, hay algunos en el colegio que quieren entrar a la universidad, otros no sé po, hay un compañero que quiere tener un centro de micros y trabajar en eso (...)

B: Hay personas que quieren ser futbolistas, hay personas que no quieren entrar a la universidad, como hay otros que sí. Son muchos sueños, son muchos. Son cosas muy, muy diferentes.

En general los participantes de MA(+)R quieren estudiar y viajar, al igual que varios de los jóvenes de A(-)R.

MA(+)R

No, yo en lo personal, quiero salir del colegio y estudiar en una universidad algo que yo quiera y eso. Y si no se da, es trabajar y pagarme un preu, para poder estudiar y sacarme mi carrera. Porque yo creo que es lo único, ya lo único valórico que podís como pa surgir o cosas así, es eso. Y después quiero viajar, conocer.

En los grupos MA(+)R y MA(-)R, al igual que IG(+)R, los alumnos ven el tema del dinero que podrán ganar con sus carreras como algo más real y no sólo como un tema impuesto por personas externas. Por esto, ellos tienen distintas posturas al respecto. Algunos afirman que para ellos es un factor importante a la hora de escoger carrera y otros manifiestan cierta tristeza porque esto tenga que ser así.

MA(+)_R

(...) ponís en la balanza que te gusta hacer y, en realidad, en donde estay parado, cachai. Por ejemplo a mí me gusta, como decía, viajar, me gustaría viajar por todo el mundo así. Me, me gusta la fotografía también. Cachai, pero no son hueas que a lo mejor, la sociedad en que estamos, en que al final siempre va a ganar el lucro en vez del, el humanismo de las cosas. Cachai. Como que yo creo que, claro, todo, al final se le pierde el, el humanismo a las cosas. Cachai, siempre vas a tener la plata frente a tus gustos.

MA(-)_R

A: A mí en mi caso me gusta, o sea educación diferencial (...) a mí me gusta porque me gusta o sea por vocación, no por tener un status por tener esa carrera (...)

B: Yo lo estoy viendo por una parte más económica. A mí me gusta mucho la plata (...)

C: Yo siendo sincera, la carrera que voy a estudiar también es por un asunto de plata. No es como él, que yo diga que amo la plata, pero yo no quiero pasar lo mismo por lo que pasó mi familia.

Al analizar los factores que los jóvenes consideran al preguntarse por sus proyectos a futuro se observa claramente la inequidad que se expresa en el sistema educativo chileno. Los jóvenes con mayor capital cultural familiar, desprecian la idea de preocuparse por temas prácticos como el dinero o el prestigio. Sin embargo, los que se encuentran en otros contextos ven como más cercano y también como forma de validarse el hecho de tener un título y ganar el dinero propio. En el apartado anterior se expresa que los jóvenes perciben estas diferencias y que consideran que se beneficiarían de tener un mayor conocimiento sobre la diversidad de situaciones que afectan a los jóvenes chilenos y sus familias.

XI. Conclusiones

A través de las percepciones del tiempo escolar de los jóvenes, se pudo observar que, tal como otros estudios han demostrado para los profesores, ellos han asumido en gran medida el discurso pedagógico de la Reforma Educacional. Los principales puntos de coincidencia son aquellos que se refieren a lo poco productivo y motivante de la práctica de escuchar al profesor y memorizar lo que éste dice. Los jóvenes desean construir en conjunto con el profesor y aprender a enfrentarse, de manera más activa, a la educación. En relación a esto, muchos de ellos le otorgan a su tiempo escolar el sentido de recibir herramientas para formarse y poder desarrollarse en la sociedad.

En un nivel más general, los jóvenes coinciden con la declaración de intenciones de la reforma respecto a que la educación debe atender a la realidad de cada establecimiento educativo y debe formar a los jóvenes para que puedan insertarse adecuadamente en la sociedad. Cuando perciben que su educación no los ha preparado de manera adecuada para integrarse, tomando en cuenta sus propios valores, el tiempo escolar se tiende a desvalorizar en los últimos años de educación media. Aquí hay que recalcar también las percepciones de algunos jóvenes respecto a la necesidad de adquirir durante su juventud conocimientos acerca de la sociedad chilena contemporánea tanto a través de la propia experiencia, como de la enseñanza. En relación, a esto se valora bastante la diversidad al interior de los establecimientos educativos. Esta diversidad paradójicamente sólo se da en mayor grado en los colegios con fuerte selección de alumnos.

Sin embargo, y principalmente en el componente activo del alumno para cada uno de estos temas, ellos no encuentran en su educación la manera de llevar a cabo estos desafíos, en el contexto de su oficio de alumno. De este modo resulta totalmente coherente que el tipo de profesor más valorado es aquel que siendo estricto, es decir que espera que los alumnos tengan un determinado

aprendizaje en cada clase, entrega confianza a los alumnos permitiéndoles interactuar y motivándolos al presentar interés por cada uno de ellos.

Cabe destacar que si bien los jóvenes miran de manera positiva la idea de colaborar en la construcción de los conocimientos. Ellos conciben el estudio de manera pasiva y por esto valoran más conceptos como investigar, enriquecerse y aportar. Sin embargo éstos aparecen en gran medida asociados al tiempo libre y a las actividades extraescolares. Pero el concepto de desarrollo personal que aparece unido a las actividades extraescolares en el caso de los alumnos que cuentan con mayor capital cultural familiar, se le asigna de manera más exclusiva a la educación escolar en el caso de los jóvenes con menor capital cultural. Este es un punto crítico ya que indica que ciertos factores concretos que favorecen las trayectorias de los alumnos, en tanto que generan un tipo de relación específica con el conocimiento similar a la promovida por la reforma, pueden estar más relacionados con actividades extraescolares y la motivación particular que ellas generan.

Se observa entre los establecimientos contemplados por esta investigación, que la institución educativa no ha logrado potenciar procesos que puedan tener una significación como la que los jóvenes de los grupos de mayor rendimiento le asignan a sus actividades extraescolares. Este tema unido a la desvalorización del concepto de estudio, llaman a reflexionar nuevamente sobre el rol de la institución educativa en el contexto de las prácticas pedagógicas que se busca potenciar. Por un lado se cuestiona la capacidad de generar al interior de sí aquellas percepciones y disposiciones que son adecuadas para el tipo de enseñanza que se busca instalar. Por otro, cabe preguntarse si la dificultad que ha tenido la educación, de instalar nuevas relaciones y formas de enfrentar la formación y el aprendizaje, ha generado entre los jóvenes esta percepción negativa del estudio y quizá también de los contenidos educativos. Los fundamentos teóricos que apoyaban la posibilidad de producir los aprendizajes del nuevo currículum, requerían de un cambio más profundo en las instituciones escolares, sólo de este

modo ellas podrían haber comenzado a construir el conocimiento en conjunto con los alumnos⁸. De momento, el aspecto de la construcción de conocimiento que han tomado los jóvenes del discurso sobre educación es, principalmente aquella relacionada con la construcción personal, lo que hace perder relevancia a la mediación y entrega de contenidos de parte de los profesores. Además, deja a los jóvenes de menor capital cultural con percepciones respecto a la educación que no difieren, en gran medida, de las tradicionales y que no integran el eje de desarrollo junto al de enseñanza y aprendizaje.

Las percepciones de los jóvenes también indican claramente ciertos elementos que le restan valor al tiempo escolar. Además de la poca coherencia de la experiencia escolar con la realidad que ellos deberán enfrentar al salir de la enseñanza media, ellos se refieren a las expectativas impuestas, a la ambigüedad respecto a la utilidad del conocimiento entregado y a la desvalorización del tiempo libre de cada uno de ellos, principalmente debido a la JEC. Ésta última se verifica como poco flexible en la organización del horario y como una forma de exigir mayor dedicación a las materias tradicionales. Por último, los jóvenes se sienten incómodos en sus establecimientos educativos cuando consideran que no aprenden valores o que su colegio o liceo les inculca antivalores a través de su funcionamiento institucional.

Por otra parte, los jóvenes valoran el tiempo escolar por prácticas que son propias de ellos, como las que giran en torno a la sociabilidad con los compañeros. Éstas constituyen factores afectivos, de desarrollo personal e incluso académico. Resulta útil observar a la escuela como un contexto social específico en el que se generan diversas interacciones sociales y culturales que pueden propiciar una experiencia cotidiana con mayor sentido. Como afirman Guzmán y Marambio,

⁸ Entrevista a informante calificado, Sonia Pérez, psicóloga.

“(…) lo que más destacan los alumnos y alumnas es que al interior de sus liceos es donde ellos pasan más tiempo reunidos con sus amigos, lo que debería constituirlo en un espacio social y de interacción juvenil por excelencia, un lugar en donde puedan reunirse y conocer a otros jóvenes, compartir vivencias y otras formas de ver el mundo.” (Guzmán y Marambio 2004:161-162).

Por último, los jóvenes perciben que varias de sus prácticas y estrategias frente a la educación no son del todo coherentes con su propia concepción de aprendizaje, esfuerzo y desarrollo personal. En relación a esto, aparece como uno de los grandes responsables el sistema de evaluación. Los jóvenes relatan como orientan sus acciones en relación a las pruebas y exámenes prefiriendo, ya sea copiarle a los compañeros sin esforzarse en entender la materia, o estudiar todo al pie de la letra y tal como lo solicita el profesor.

El tiempo agregado por la JEC, es escasamente valorado. En los grupos participantes se confirman los datos que indican que el tiempo no se está utilizando como se proponía inicialmente. En suma, no otorga instancias para abordar nuevas áreas de aprendizaje e interés ni tampoco para contextualizar significativamente las materias tradicionales. Lo que perciben los alumnos de los dos establecimientos con JEC implementada, es que lo que se hace es utilizar la mayor cantidad de tiempo disponible para los ramos tradicionales, pasando una mayor cantidad de materias, con el objetivo de mejorar los rendimientos (expresados en las notas) de los alumnos. Evaluar la forma de utilizar este tiempo, es de suma importancia. Se presenta por un lado la idea de contextualizar las materias, a partir de los conocimientos previos de los alumnos. Pero también, el discurso de los jóvenes indica su interés por acceder a temas y conocimientos que no encuentran en su entorno inmediato. Así el tiempo escolar, es un tiempo claramente diferenciado del resto del tiempo cotidiano de los jóvenes y que debe responder a demandas específicas de su identidad generacional. A partir de las percepciones expuestas aquí, el tiempo escolar otorgado por la reforma ¿resulta de utilidad para el desarrollo de los jóvenes? ¿Puede instalarse en la institución

escolar como un tiempo más flexible y propio? ¿Debe tener como objetivo sólo promover actividades que son más cercanas a la cultura juvenil? ¿O debe además incluir la demanda, también propia de los jóvenes, de integrar elementos (temas y conocimientos) novedosos que potencien su desarrollo personal?

A través de esta investigación se puede sostener que las percepciones de los alumnos dan cuenta de ciertas dinámicas que tienen que ver con los distintos aspectos que conforman la cotidianeidad escolar. Así por ejemplo, se ha profundizado en la relación entre los compañeros, la forma de enfrentarse a las materias, lo que se espera de los profesores y la relación de la institución escolar con la realidad más amplia de la sociedad de la que forma parte. Cada uno de estos puntos presenta distintas aristas que tienen que ver con su desarrollo concreto al interior de cada establecimiento. Por ejemplo, en la relación con las materias los jóvenes han destacado la dinámica de estudiar memorizando para la prueba. En cuanto a la sociabilidad, ésta promueve distintas formas de enfrentarse a la educación: una que parece complementaria y que potencia la parte académica, dialogante y valórica de la formación y otra que promueve el ver a la institución sólo como instancia de sociabilidad que se ve perjudicada al dedicarse a las clases o al estudio. El relevo de estos temas y su importancia para los actores, permite aportar conocimientos que sirven tanto para intentar producir cambios culturales en las dinámicas al interior de los colegios y liceos, siguiendo la idea de la descentralización y la innovación a nivel de establecimientos. Pero también, seguir revisando los fundamentos de las metodologías pedagógicas y la estructuración de la enseñanza (los contenidos), el aprendizaje y el desarrollo de los jóvenes alumnos; que componen las políticas educativas.

XII. Bibliografía

Agosto, G. 2003. Promoviendo la Construcción de Capital Comunitario en Jóvenes. En *Capital Social de los y las Jóvenes. Propuestas para programas y proyectos*, editado por I. Arraigada y F. Miranda, Naciones Unidas / CEPAL, pp:11-18, Santiago.

Álvarez, V. 2008. *Observándonos, Objetivándonos, Organizándonos. Sobre la articulación en la "Revolución Pingüina"*, Memoria para optar al título de Antropóloga Social, Departamento de Antropología, Universidad de Chile, Santiago.

Baeza, J. 2002. La Reforma en Educación Secundaria en Chile. En *¿Qué Educación Secundaria para el Siglo XXI?*, editado por UNESCO/OREALC, pp:163-199, [citado 20 Octubre 2008], Santiago, Disponible en http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/que_educacion_secundaria.pdf#page=163

Baeza, J. 2002. Leer desde los Alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. En *Educación Secundaria un Camino para el Desarrollo Humano*, editado por UNESCO, pp:163-184, Santiago.

Bellei C., D. Contreras y J.P. Valenzuela. 2008. Debate sobre la educación chilena y propuestas de cambio. En *La Agenda Pendiente en Educación*, editado por Bellei, Contreras, Valenzuela, pp:13-45, Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile / UNICEF, Santiago.

Bourdieu, P. y J.C. Passeron. 1995. *La Reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara, México.

Canales, M. y A. Peinado. 1995. Grupos de Discusión. En *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*, editado por J.M. Delgado y J. Gutiérrez, pp:288-316, Editorial Síntesis S.A, Madrid.

Cox, C. 2003. *El Nuevo Currículum del Sistema Escolar*, MINEDUC.

Dávila, O., F. Ghiardo y C. Medrano. 2005. *Los Desheredados: los jóvenes que no pueden apelar a las herencias familiares en su acumulación de capitales escolares, culturales, sociales, financieros o simbólicos*, Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas, Valparaíso.

Delors, J. 1996. *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI Compendio*, Ediciones UNESCO-Santillana, Madrid.

DESUC. 2005. *Informe Final Evaluación Jornada Escolar Completa*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

Dillon, W.S. 2001. Margaret Mead (1901-1978). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada* vol. XXXI. 3:501-517, [citado 1 Julio 2008], UNESCO, Disponible en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/meads.pdf

Duarte, C. 2002. Mundos Jóvenes, Mundos Adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. *Revista Última Década N°16: Educación y cultura juvenil secundaria. Situaciones y condiciones juveniles*, pp:99-118, CIDPA.

Durkheim, E. 1989. *Educación y Sociología*, Colofón, México.

Durkheim, E. 1992. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: La evolución pedagógica en Francia*, Endymión, Madrid.

Guzmán, S. y J. Marambio. 2004. *Las representaciones sociales del espacio escolar en jóvenes de dos liceos municipales*. Memoria para optar al título de Psicóloga(o), Departamento de Psicología, Universidad de Chile, Santiago.

Gysling, J. 2003. Reforma Curricular: Itinerario de una transformación cultural. En *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, editado por C. Cox, pp:213-22, Editorial Universitaria, Santiago.

Heller, A. 1987. *Sociología de la Vida Cotidiana*, Ediciones Península historia/ciencia/sociedad, Barcelona.

Jara, C., C. Concha, M. Miranda y J. Baza. 1999. Jornada Escolar Completa. En *La Reforma Educativa Chilena*, editado por J.E. García Huidobro, pp:267-286, Editorial Popular, Madrid.

Lemaitre, M.J., M. Cerri, C. Cox y C. Rovira. 2003. La Reforma de la Educación Media, *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, editado por C. Cox, pp:317-372, Editorial Universitaria, Santiago.

Margulis, Mario y Marcelo Urresti. 2000. La Juventud es más que una Palabra. En *La Juventud es más que una palabra*, editado por M. Margulis, pp:13-30, Editorial Biblos, Buenos Aires.

Martinic, S. 1998. *Tiempo y Aprendizaje*, World Bank LCSHD Paper Series, [citado 30 Junio 2008] Disponible en <http://wbln0018.worldbank.org>

Martinic, S., D. Huepe y A. Madrid. 2008. Jornada Escolar Completa en Chile. Representaciones de los profesores sobre sus efectos en los aprendizajes,

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol 1, 1:125-139, [citado 19 Diciembre 2008] Disponible en <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art9.html>

Mead, M. 1984. *Adolescencia y Cultura en Samoa*, Paidós, Buenos Aires.

Mead, M. 1970. *Culture and Commitment A study of the Generation Gap*, The American Museum of Natural History Special Members' Edition, New York.

Miras, M. 1999. Un Punto de Partida para el Aprendizaje de Nuevos Contenidos: Los conocimientos previos. En *El Constructivismo en el Aula*, editado por C. Coll *et als.*, pp:47-63, Editorial Graó, Barcelona.

Molina, V. 2006. Educación, evolución e individualización. Aproximaciones a una Indagación sobre los Sentidos de la Educación. *Revista PRELAC* 2:76-89, [citado 24 Abril 2008], OREALC/UNESCO, Disponible en http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/educacion_evolucion_individuacion_victor_molina_revista_prelac_espanol_2.pdf

Moreira, M.A. 2000. Aprendizaje Significativo Crítico, *Actas del III Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo*, [citado 18 Diciembre 2008], pp:33-45, Lisboa, Disponible en <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritesp.pdf>

OCDE. 2004. *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*, Paris.

Redondo, J.M., C. Descouvières y K. Rojas. 2004. *Equidad y Calidad de la Educación en Chile, Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*. Universidad de Chile, Santiago.

Solé, I., C. Coll. 1999. Los Profesores y la Concepción Constructivista, En *El Constructivismo en el Aula*, pp:7-23, editado por C. Coll *et als.*, Editorial Graó, Barcelona.

Solé, I. 1999. Disponibilidad para el Aprendizaje y Sentido del Aprendizaje. En *El Constructivismo en el Aula*, editado por C. Coll *et als.*, pp:25-46, Editorial Graó, Barcelona.

Torres, R.M. 2005. *12 Tesis para el Cambio Educativo, justicia educativa y justicia económica*. Estudio encargado por el Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social, Fe y Alegría, [citado 10 Julio 2008], Disponible en <http://www.feyalegria.org>